



Tarja Haataja ja Tarja-Leena Kuvaja

Päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettu asiantuntijuus laadukkaan
pedagogiikan edistämisessä

Pro Gradu tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan maisteriohjelma

2020

(17.5.2020)

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä laadukkaasta pedagogiikasta ja sen kehittämiskohteista. Nykyinen varhaiskasvatuslaki (504/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) säätelevinä asiakirjoina korostavat pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksessa. Pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksessa vaatii pedagogista asiantuntemusta ja pedagogisen toiminnan johtamistyötä varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutumiseksi. Tarkastelemme tutkimuksessa myös, miten päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat yhdessä toimien kehittävät ja ylläpitävät laadukasta pedagogiikkaa inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Teoreettinen viitekehys kiinnittyy varhaiskasvatuksen laadun ja jaetun asiantuntijuuden näkökulmiin. Tarkastelun näkökulma on myös laadukkaassa pedagogiikassa.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti. Tutkimusaineisto on kerätty kahdella puolistrukturoidulla ryhmämuotoisella teemahaastattelulla. Haastattelut toteutettiin yhden kunnan alueelta haastatteleamalla työpareina toimivia päiväkodin johtajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia vuoden vaihteen 2019–2020 aikana. Haastatteluaineisto nauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin fenomenografisen tutkimusotteen keinoin. Haastatteluaineisto luokiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti.

Tutkimus osoitti laadukkaan pedagogiikan kehittämistyön olevan jatkuva prosessi, jossa tärkeänä nähdään päiväkodin johtajan rooli ja hänen yhteistyönsä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat esittivät laadukkaan pedagogiikan toteutuvan Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden mukaisena lasten yksilöllisyyden huomioivana toimintana, jonka perustana on pedagoginen johtaminen ja henkilöstön ammatillisuus. Henkilöstön varhaiskasvatussuunnitelmiin perustuvan ammattiosaamisen vahvistaminen nähtiin tutkimuksessa laadukkaan pedagogiikan kehittämiskohteena. Päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettu asiantuntijuus pedagogiikan johtamistyössä esitettiin laadukkaan pedagogiikan kehittämiskeinona. Tutkimuksen perusteella päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettu asiantuntijuus on kuitenkin vielä käyttämätön voimavara, jota voisi hyödyntää nykyistä enemmän pedagogiikan johtamistyössä laadukkaan pedagogiikan toteutumiseksi.

Avainsanat: varhaiskasvatus, päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, laatu, jaettu asiantuntijuus, fenomenografia

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja varhaiskasvatuksessa	8
2.1	Varhaiskasvatuksen konteksti.....	8
2.2	Päiväkodin johtaja varhaiskasvatuksessa.....	10
2.3	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja varhaiskasvatuksessa	15
3	Asiantuntijuus ja jaettu asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa	20
3.1	Jaettu asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa	20
3.2	Moniammatillinen yhteistyö.....	22
4	Laadukas varhaiskasvatus.....	25
5	Tutkimuksen metodologia	29
5.1	Laadullinen tutkimus	29
5.2	Fenomenografia.....	30
5.3	Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	32
5.4	Tutkimusaineiston analysointi.....	37
5.4.1	<i>Litterointi</i>	<i>38</i>
5.4.2	<i>Sisällön analyysi</i>	<i>40</i>
6	Tutkimuksen tulokset.....	44
6.1	Varhaiskasvatussuunnitelmien mukainen toiminta.....	44
6.1.1	<i>Yksilöllisyyden huomioiva pedagogiikka</i>	<i>45</i>
6.1.2	<i>Toimintakulttuuri</i>	<i>47</i>
6.2	Varhaiskasvatusperusteisen osaamisen vahvistaminen	49
6.2.1	<i>Lapsen yksilölliseen tuen tarpeeseen vastaaminen</i>	<i>49</i>
6.2.2	<i>Toimintakulttuuri</i>	<i>51</i>
6.3	Jaettu asiantuntijuus pedagogisessa johtajuudessa	54
6.3.1	<i>Johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuudet</i>	<i>54</i>
6.3.2	<i>Oppiva työyhteisö</i>	<i>56</i>
6.4	Jaettu pedagoginen asiantuntijuus	59
6.4.1	<i>Yhteistyö työvälineenä</i>	<i>59</i>
6.4.2	<i>Asiantuntijuuden hyödyntäminen.....</i>	<i>64</i>
7	Tarkastelua ja johtopäätökset.....	68
7.1	Varhaiskasvatussuunnitelmien mukainen toiminta.....	68
7.2	Varhaiskasvatussuunnitelmaperusteinen osaaminen	69
8	Pohdinta	73
9	Luotettavuus ja eettisyys.....	77

9.1	Tutkimuksen eettisyys.....	77
9.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	79
Lähteet	83

1 Johdanto

Varhaiskasvatus on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus. Kaikessa varhaiskasvatustoiminnassa painottuu pedagogiikka (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22). Varhaiskasvatuslaissa on myös määritelty entistä pedagogisemmat tavoitteet varhaiskasvatustoiminnalle. Uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) on velvoittava asiakirja, ja sen myötä henkilöstön opetussuunnitelmaosaaminen on tärkeää laadukkaan pedagogiikan saavuttamiseksi. (Karila, Kosola & Järvenkallas, 2017, 73)

Varhaiskasvatuksessa päiväkodin henkilöstö, päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja ovat tärkeässä asemassa vaikuttamassa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseen. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutus, arviointi ja kehittäminen vaativat pedagogista asiantuntijuutta ja yhteistyötä myös vanhempien kanssa. Laadukas, lapsen edun huomioiva pedagogiikka tukee lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) vastaa Suomessa opetuksen ja koulutuksen kansallisesta arvioinnista. Vuonna 2018 saatiin ensimmäistä kertaa valtakunnallista arviota ja kokonaiskuvaa varhaiskasvatuksen sisällöllisestä toteutumisesta ja laadusta maassamme. Karvin (Repo ym., 2019; Vlasov ym., 2018) kaksiosaisessa arvioinnissa nostetaan esille varhaiskasvatuksen turvallinen ilmapiiri ja hyvä pedagogiikka. Hyvän pedagogisen johtamisen todettiin raportissa edistävän varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista (Repo ym., 2019, 3–4). Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (2018) asetetut sisällölliset tavoitteet eivät olleet raportin mukaan toteutuneet kaikissa varhaiskasvatusta tuottavissa yksiköissä tavoitteita vastavasti. Mediassa laaja huomiota saanut selonteko herätti keskustelua pedagogiikasta ja sen laadusta varhaiskasvatuksen henkilöstössä ja päättäjissä. Karvin selonteot ovat osaltaan lisännyt kiinnostusta varhaiskasvatuksen laatua ja pedagogista toimintaa kohtaan.

Jaettua johtajuutta on tutkittu runsaasti esimerkiksi Fonsén (2014), Hujala (2011), Heikka (2014) ja Soukainen (2015). Päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettua pedagogista johtajuutta tarkastelevia tutkimuksia löysimme muutamia, kuten Kailasuon (2017), Karin (2012) ja Seppälän (2019) pro gradu-tutkimukset. Meidän tutkijoiden kiinnostus erityispedagogiseen näkökulmaan pedagogiikan johtamisessa perustuu tutkimuskurssin jatkokurssilla aiemmin tekemäämme tutkielmatyöhön, joka liittyi erääseen hankkeeseen. Tämän pro gradu-tutkimuksen näkökulma alkoi selventyä ensin tehdyn tutkielmatyö jälkeen. Kiinnostuimme päi-

väkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä pedagogiikan kehittämistyössä. Meillä molemmilla tutkijoilla on vankka työkokemus varhaiskasvatustyöstä, ja näimme tämän aiheen ajankohtaisena ja tärkeänä tutkimisen sekä kehittämisen arvoisena kohteena.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat yhdessä, työpareina toimien voivat kehittää ja ylläpitää laadukasta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan tulee olla laadukasta ja lasten yksilöllistä kasvua, kehitystä ja oppimista tukevaa toimintaa. Inklusioajattelun myötä lasten moninaiset tuen tarpeet tuovat henkilökunnan osaamiselle haasteita, mutta laadukkaan pedagogiikan keinoin pystytään tukemaan yksilöllisesti kaikkia lapsia.

Tutkimuksessa selvitetään aluksi päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä laadukkaasta pedagogiikasta. Seuraavaksi tarkastelemme heidän näkemyksiään pedagogiikan kehittämisen tarpeesta ja kehittämiskeinoista. Tutkimuksessamme avaamme myös jaetun pedagogisen johtajuuden ja jaetun pedagogisen asiantuntijuuden käsitteitä. Laadukas pedagogiikka toteutuu esimerkiksi Fonsénin (2014) tutkimuksen mukaan parhaiten jaetun pedagogisen johtajuuden kautta. Tutkimusaineistoomme ja teoriaan perehtyessämme totesimme, että tässä tutkimuksessa jaettu pedagoginen asiantuntijuus kuvaa paremmin tämänhetkistä johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä. Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa perehdymme kumpaankin käsitteeseen, mutta tutkimuksessa valitsimme käytettäväksi jaetun pedagogisen asiantuntijuuden käsitettä.

Tutkimuksemme pääkysymys on:

Miten jaettu asiantuntijuus edistää laadukasta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan?

Pääkysymykseen vastaamme analysoimalla päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä seuraaviin tarkentaviin tutkimuskysymyksiin tulevien tulosten avulla.

1. Minkälaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on laadukas pedagogiikka?
2. Minkälaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on pedagogiikan kehittämiskohteista?
3. Minkälaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on pedagogiikan kehittämiskeinoista?

Tutkimuksemme luvussa 2 kerrotaan päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Seuraavassa luvussa 3 tarkastellaan jaettua asiantuntijuutta ja moniammatillista yhteistyötä. Luku 4 käsittelee laadukasta pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Luku 5 selvittää tämän tutkimuksen metodologiaa ja tutkimuksen prosessiin liittyviä metodologisia valintoja. Tutkimuksen tuloksista ja johtopäätöksistä kerromme luvuissa 6 ja 7. Pohdinnassa tuomme esille pedagogiikan kehittämisen prosessia sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen näkökulmaa. Luvussa 9 tuodaan tutkimuksen eettisyys ja luotettavuusnäkökulmia lukijoiden arvioitavaksi.

2 Päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja varhaiskasvatuksessa

Tässä kappaleessa esittelemme pro gradu -tutkimuksemme viitekehyksen ja siihen liittyvät keskeisimmät käsitteet, joita ovat varhaiskasvatuksen konteksti, varhaiskasvatuksen johtajuuteen ja erityisopettajuuteen liittyvät käsitteet. Varhaiskasvatuksen kontekstin tarkastelu pohjautuu varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaaviin asiantuntijoihin.

Tämän tutkimuksen kannalta on oleellista määritellä varhaiskasvatukseen, päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön liittyviä piirteitä ja nykytilaa. Tarkastelemme lisäksi päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettua johtajuutta ja jaettua asiantuntijuutta, joiden tavoitteena on varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti laadukas varhaiskasvatus. Kappaleessa 3 esittelemme heidän jaettuun asiantuntijuuteensa ja moniammatilliseen yhteistyöhönsä liittyviä käsitteitä.

2.1 Varhaiskasvatuksen konteksti

Varhaiskasvatus määritellään kansainvälisesti Organisation for economic co-operation and development (jatkossa OECD) mukaan tavoitteelliseksi ja ryhmämuotoiseksi opetus- ja kasvatus-toiminnaksi ennen kouluikää (OECD, 2001, 14). Karilan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista ja lapsen oikeutena. Lapsen kasvua ja oppimista tukeva varhaiskasvatus nähdään myös yhteiskunnan investointina lasten inhimillisen pääoman rakentumisessa syrjäytymistä ehkäisevänä ja koulutuksellisenä tasa-arvoa tuottavana toimintana ja sitä kautta myös koko yhteiskuntaa tukevana inhimillisenä pääomana. Investointinäkökulma korostaa varhaiskasvatusta yhteiskunnan tehokkaimpana investointina (Karila ym., 2017, 11). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on omaleimaista lapsen subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen (Fonsén, 2014, 16). Varhaiskasvatus yhdistää hoidollisen ja kasvatuksellisen puolen yhteen sisällyttäen myös hoitoon opetuksellisia piirteitä (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen, 1999, 5). Kaikesta toiminnasta varhaiskasvatuksessa vastaa koulutettu henkilöstö (OECD 2001, 14; Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi & Siimes, 2016, 25–26).

Varhaiskasvatus on osa suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, ja siitä säädetään varhaiskasvatuslaissa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatuslain (504/2018) 2§ määrittelee varhaiskasvatuksen tarkoittavan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta. Varhaiskasvatuslaissa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen tavoitteista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Lakia sovelletaan kunnan, kuntayhtymän ja yksityisen palveluntuottajan järjestämään tai tuottamaan päiväkotitoimintaan ja perhepäivähoitoon (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1§).

Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus muodostavat lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7; Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 12). Opetushallituksen laatima Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ohjaa velvoittavana asiakirjana varhaiskasvatustoimintaa. Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998). Kaikilla alle oppivelvollisuusikäisillä lapsilla ja erityisten olosuhteiden vaatiessa myös vanhemmilla lapsilla on oikeus varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1§). Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, mutta esiopetukseen osallistuminen on velvoittavaa (Perusopetuslaki, 1998 26a§). Opetushallituksen laatima Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaa velvoittavana asiakirjana esiopetusta perusopetuslain mukaisesti. Opetushallitus toimii varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiantuntijavirastona (Perusopetuslaki, 628/1998; Varhaiskasvatuslaki 540/2018).

Varhaiskasvatuslain (540/2018) 1 §:n mukaisesti varhaiskasvatusta toteutetaan päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai avoimena varhaiskasvatustoimintana. Vaikka varhaiskasvatuksen toimintamuodot eroavat toisistaan, varhaiskasvatuslaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat kaikkia toimintamuotoja. Varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuus muodostuu valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 21, 22, ja 23§). Yleisimmin varhaiskasvatusta toteutetaan päiväkodissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18).

Varhaiskasvatuslaki asettaa tavoitteet varhaiskasvatukselle. Varhaiskasvatuslain (540/2018) 3 §:n mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa edistää jokaisen lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia ja tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, toteuttaa monipuolista pedagogiikkaa ja varmistaa lasten ja perheiden osallisuus ja yhdenvertaisuus. Esiopetuksen tavoitteena perusopetuslain (628/1998) 2 §:n mukaisesti on tiedollisten

ja taidollisten tavoitteiden lisäksi muun muassa tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen sekä edistää sivistystä, tasa-arvoisuutta ja koulutukseen osallistumisedellytyksiä. Laki korostaa myös valtakunnallista yhdenvertaisuutta (Perusopetuslaki 628/1998).

Nykyinen vuonna 2018 voimaan tullut varhaiskasvatuslaki painottaa erityisesti pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa ja tavoitteellista toiminnan suunnittelua sekä toteuttamista. Laissa korostuu pedagogiikan merkitys ja samalla varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien pedagoginen vastuu (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 2, 25 ja 35§). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan pedagogiikalla tarkoitetaan tieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Pedagogiikan painottuminen vaatii pedagogista asiantuntemusta ja henkilöstön yhteistä ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri esittää kokonaisuutena, joka rakentuu muun muassa arvoista, normien ja tavoitteiden tulkinnasta, työtavoista, yhteistyöstä ja johtamisesta. Toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisessä korostetaan pedagogiikan johtamista, joka on tavoitteellista ja suunnitelmallista, johtamista, arviointia ja kehittämistä. Varhaiskasvatuksen työtapojen tulee tukea lapsen kehitystä ja oppimista varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28).

Tutkimuksemme sijoittuu kunnalliseen varhaiskasvatukseen. Tutkimuksemme kohderyhmä muodostui neljästä päiväkodin johtajasta ja neljästä varhaiskasvatuksen erityisopettajasta, joita haastattelimme tutkimukseemme. Seuraavassa kerromme heidän työnkuvastaan varhaiskasvatuksen kontekstissa laadukkaan pedagogiikan edistämisen näkökulmasta.

2.2 Päiväkodin johtaja varhaiskasvatuksessa

Tässä kappaleessa tarkastelemme päiväkodin johtajuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Aluksi kerromme päiväkodin johtajuudesta varhaiskasvatusta säätelevien asiakirjojen näkökulmasta. Päiväkodilla tulee varhaiskasvatuslain (540/2018) 25 §: n mukaan olla toiminnasta vastaava johtaja. Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 31 §) säättää myös päiväkodin johtajan kel-

poisuudesta. Lain mukaan päiväkodin toiminnasta vastaavan johtajan tehtävään tulee olla kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito. Johtamistaitoa laki ei tarkemmin määrittele. Uudessa kelpoisuusehdoissa otettiin käyttöön siirtymäsäännös, jonka mukaan viisi vuotta ennen lain voimaantuloa päiväkodin johtajina toimineet henkilöt säilyttävät kelpoisuutensa ja ovat kelpoisia toimimaan tehtävässään myös vuoden 2030 jälkeen. Henkilöt, joilla on varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus eli kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto tai sosionomikoulutus ovat kelpoisia toimimaan päiväkodin johtajana 2030 asti, jonka jälkeen heiltä edellytetään kasvatustieteen maisteritutkintoa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 75 §).

Nykyinen varhaiskasvatuslaki painottaa pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Lapsen hyvinvointi ja oppimisen edistäminen on lähtökohta varhaiskasvatuksen johtamiselle. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet (2018) korostaa päiväkodin johtamisen merkitystä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Pedagogiikan johtaminen käsittää toimenpiteet, joilla vaikutetaan henkilöstön työolosuhteisiin, ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämiselle ja kehittämiseksi sekä pedagogiselle toiminnalle. Päiväkodin johtaja luo rakenteet ammatilliseen keskusteluun, rohkaisee henkilöstöä kehittämään päiväkodin toimintakulttuuria ja tukee yhteisön kehittymistä osaamistaan kehittäväksi ja jakavaksi oppivaksi yhteisöksi. Työkäytäntöjen näkyvyys, havainnointi ja arviointi ovat johtajan vastuulla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28–29).

Johtajuutta varhaiskasvatuksessa kuvataan samansuuntaisesti varhaiskasvatuksen perustehtävän kanssa (Hujala, Heikka & Halttunen, 2012, 287–290). Nivala (1999) on kehittänyt väitöskirjatutkimuksensa pohjalta varhaiskasvatukseen johtajuusmallin, jossa johtajuutta tarkastellaan varhaiskasvatuskontekstin ja varhaiskasvatuksen perustehtävän näkökulmasta. Kontekstuaalisessa johtajuudessa on keskeistä varhaiskasvatuksen perustehtävä. Nivala määrittelee johtajuuden perustehtävän, johtamisen ja vision kautta. Näitä kolmea elementtiä yhdistävät päiväkodin strategiatyö (Nivala, 1999, 80). Päiväkodin johtajan tehtävänä on perustyön selkiinnyttäminen ja talon yhteisen vision luominen, joiden kautta henkilöstö ja johtaja luovat ja kehittävät johtajuutta, sen rakenteita ja tehtäviä (Hujala ym., 2011, 288). Oleellinen osa kontekstuaalista johtamista on tarkastella varhaiskasvatuksen aikaan ja paikkaan sidottua yhteiskunnallista tilannetta, jotta ymmärrämme varhaiskasvatuksen tilaa (Fonsén, 2014, 41). Päiväkodin johtajan ydintehtävänä on vastata varhaiskasvatuslain velvoitteesta toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelmaa laadukkaasti päiväkodin toiminnassa ja vastata, että jokaisen lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatuksen toteutuu (Heinonen ym., 2016, 73). Johtajuus varhaiskasvatuksessa on

määritelty myös henkilöstön sitouttamisena varhaiskasvatuksen laadun tavoitteelliseen kehittämiseen ja toteuttamiseen (Hujala ym., 1999, 120).

Karila ym. (2017) esittävät päiväkodin johtajan vastaavan kasvatusyhteisön toiminnasta, päiväkodin pedagogiikan kokonaisuudesta ja toimintakulttuurin tietoisesta rakentamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä varhaiskasvatusta koskevien lakien, asetusta ja suunnitelmien mukaisesti. Lisäksi päiväkodin johtaja vastaa käytettävissä olevien resurssien suuntaamisesta sekä johtaa päiväkotiiin liittyviä verkostoja, yhteistyösuhteita ja rakenteita. Päiväkodin johtajan tehtävänä on tuoda esille lasten, perheiden ja ammattilaisten näkökulmaa alueensa varhaiskasvatuspalveluiden kehittämiseen. Päiväkodin johtaja vastaa päiväkodin viestinnästä (Karila ym. 2017, 91).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ohjaa varhaiskasvatusta johtavien henkilöiden vastaavan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisestä ja arvioinnista. Toimintakulttuurin johtaminen edellyttää pedagogiikan johtamista pedagogiikan johtamisesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagoginen johtajuus määritellään varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi johtamiseksi, arvioinniksi ja kehittämiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28).

Fonsén ja Parrilan (2016) esittävät pedagogiselle johtajuudelle olevan olemassa erilaisia määritelmiä, jotka laajuus ja painotus vaihtelevat. Heidän määritelmänsä mukaan laadukkaaseen varhaiskasvatukseen tähtäävä johtaminen tarkoittaa organisaatiossa toteutettavaa varhaiskasvatuksen pedagogista prosessia, josta käytetään käsitettä pedagoginen johtaminen. Pedagoginen johtaminen nähdään rinnakkaisena johtajan muille johtamistoimille, henkilöstöjohtamiselle, talousjohtamiselle, päivittäisjohtamiselle sekä hallinnollisille johtamistehtäville. Pedagogisen johtajuuden tavoitteena on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi (Fonsén & Parrila 2016a, 24–25).

Päiväkodin johtajuus on ollut muutoksessa viime vuosina (Fonsén & Parrila 2016b, 19; Heino-nen ym., 2016, 70; Hujala ym., 2012, 298). Varhaiskasvatuslain edellyttämien päiväkodin johtajuuden kehittämistarpeiden lisäksi päiväkodin johtajuudessa on tapahtunut muutoksia varsinkin johtamiskokonaisuuksissa. Muutokset johtamiskokonaisuuksissa näkyvät vertaillen vuoden 2003 ja 2017 tutkimuksia ja tilastoja. Lastentarhanopettajaliiton (2004) päiväkodin johtajille vuonna 2003 tekemän kyselytutkimuksen vastausten mukaan 86,5 % päiväkodin johtajista johti yhtä päiväkotia, 10 % johti kahta ja loput kolmea tai useampaa päiväkotia. Päiväkodin

johtajien alaisten määrät vaihtelivat alle 10 ja yli 30 välillä riippuen siitä, toimiko johtaja lapsiryhmässä vai hallinnollisena johtajana. Alaisten keskiarvomääräksi tutkimuksessa muodostui tuolloin 16 alaista. Päiväkodin johtajien vastuulla oli lisäksi yleisesti myös erityispäivähoidon, perhepäivähoidon ja koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämistä (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 3–5). Eskelisen ja Hjeltin mukaan vuonna 2017 päiväkodin johtajista 48 % johti yhtä päiväkotia ja 35 % useita päiväkoteja. Vastaajista 46 % johti vain yhtä varhaiskasvatusmuotoa ja yli puolet johtivat päiväkotitoiminnasta, esiopetuksesta, perhepäivähoidosta, avoimista varhaiskasvatuspalveluista ja iltapäivätoiminnasta koostuvia monimuotoisia johtamiskokonaisuuksia (Eskelinen & Hjelt, 2017, 25). Alaisten määrässä on nähtävissä selvitysten mukaan kasvua ja yhdellä johtajalla olla jopa 40 alaista (Heinonen ym., 2016, 70).

Useamman toimintayksikön johtamisesta on käytetty erilaisia nimityksiä, joista on varhaiskasvatuksessa otettu käyttöön hajautettu johtajuus (Hujala ym. 2012, 95). Halttunen (2009, 48) kuvaa väitöskirjatutkimuksessaan tiivistäen päiväkodin johtajuuden muutosvaiheita ensin lastentarhanopettajana samanaikaisesti päiväkodin johtajana, seuraavana päiväkodin johtaja lastentarhantarhanopettajana ja nykyistä vaihetta, jossa johtajat toimivat hajautettujen organisaatioiden johtajina. Eskelinen ja Hjelt (2017, 46) tuovat esille nykyisten monimuotoisten johtamiskokonaisuuksien ja useampien toimintayksiköiden johtamisen vaativan uutta johtamisosaamista. Johtamisosaamisen monimuotoistuminen ja muuttuminen vaativammaksi nousi myös esille Karilan ym. (2017) asiantuntijaryhmän tekemässä varhaiskasvatuksen kehittämistä koskevassa selvityksessä. Selvityksessä nostettiin esille pedagogisen sisällön, työn organisoinnin, henkilöstön johtamisen ja oppimisympäristön sekä toiminnan yhteensovittaminen johtajuudessa (Karila ym., 2017, 76).

Yhtenä varhaiskasvatuksessa johtajuuteen viime vuosina vaikuttavana muutostekijänä on ollut inklusiivisen toimintaperiaatteen laajeneminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatus toteutetaan inklusioperiaatteiden mukaisesti. Myös Perusopetuslaki (608/ 1998) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 44–56) ohjaavat lapsen esiopetuksen ja tarvittavan tuen järjestämistä joustavin järjestelyin yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena omassa esiopetusryhmässä. Varhaiskasvatus on inklusiivista toimintaa, jossa kaikkien lasten tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen arkea (Paananen, Eskelinen, Suhonen & Alijoki, 2018, 27). Viitala (2018, 55) esittää lyhyesti inklusiivisuudella varhaiskasvatuksessa ymmärrettävän kaikille lapsille yhteistä varhaiskasvatusta, jossa jokaisen lapsen tarvitsema tuki järjestetään omassa päiväkotiryhmässä. Vaikka kasvattajien asenteet inklusiota

kohtaan ovat olleet tutkimusten mukaan positiivisia, inklusion toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaatii toimintakulttuurin muutosta, muutoksen hallintaa ja johtamista (Alijoki & Pihlaja 2012, 265; Takala, Lakkala & Äikäs, 2020; Viitala 2018, 55). Johtajan rooli on tutkimusten mukaan merkittävä inklusiivisen varhaiskasvatuksen rakentamisessa ja henkilöstön sitouttamisessa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen (Ainscow & Sandhill, 2010; Bruns ym., 2017, 314–316; Dickins 2014, 6; Viitala 2018, 60–61; Viljamaa & Takala, 2017, 216–220). Johtajalla tulee olla tietoa erityispedagogiikasta ja inklusioideologiasta sekä kykyä jakaa vastuuta, jotta hän pystyy sitoutumaan inklusioperiaatteen toteuttamiseen ja motivoimaan myös henkilöstöä toimimaan inklusioperiaatteen mukaisesti (Viitala 2018, 61).

Jaettu johtajuus on noussut keskusteluihin ja johtajuuskäytäntöihin varhaiskasvatuksessa viime vuosina. Varhaiskasvatuksessa jaettu johtajuus näkyy johtamistehtävien ja -vastuiden jakautumisena usealle eri henkilölle (Lynn, 2018, 18). Ropo (2005) tuo esille jaetun johtajuuden käsitteen johtajuudessa. Asiantuntijuuden painottuminen organisaatioissa ja toimialojen muuttuminen asiantuntijaorganisaatioiksi on vaikuttanut myös muutoksiin johtajuudessa. Asiantuntijaorganisaatioissa painotetaan vuorovaikutuksellisuutta organisaation jäsenten välillä. Tällöin osaamisen nähdään jakautuvan organisaatiossa. Uusi johtamismalli perustuu vuorovaikutukseen organisaation eri tasoilla. Jaettu johtajuus nähdään vastuiden jakamisena tai yhteisen tekemisen prosessina organisaatiossa (Ropo 2005, 18–19, 69). Hujalan ym. (2012, 292) mukaan jaettu johtajuus tarkoittaa johtamistyön uudelleen organisointia rakentamalla uutta tietoa tuottavia yhteisöllisiä organisaatioita. Organisaation tavoitteiden saavuttamisessa jaetulla johtajuudella on keskeinen vaikutus (Heikka, 2016, 44).

Viime vuosina on Suomessa tehty väitöskirjatutkimuksia, joissa nousee esille käsite jaettu johtajuus varhaiskasvatuksessa. Fonsén (2014) on tutkinut väitöskirjatutkimuksessaan pedagogista johtajuutta ja määrittelee tutkimuksessaan jaetun johtajuuden yhteisenä vastuuna organisaation päämäärien laadukkaasta toteuttamisesta ja yhteisenä ymmärryksen luomisena organisaation perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista. Pedagoginen johtajuus rakentuu Fonsénin (2014) mukaan viidestä osatekijästä: arvoista, kontekstuaalisuudesta, organisaatiokulttuurista, ammatillisuudesta ja substanssin hallinnasta. Fonsén painottaa kuitenkin johtajan roolia päävastuun kantajana johtamiensa yksiköiden pedagogiikasta (Fonsén, 2014, 27).

Myös Heikan (2014) jaettua pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa tarkastelevassa väitöskirjatutkimuksessa ilmeni tarve kehittää jaettua pedagogista johtajuutta. Heikka esittää väitöskirjatutkimuksessaan kiinnittämään huomiota jaetun vision ja strategian luomiseen, vallan

ja vastuun jakautumiseen sekä päiväkodin johtajien ja kasvatushenkilöstön jaettuun pedagogisen kehittämistoimintaan (Heikka 2014, 11). Tiihonen (2019) taas lähestyi omassa väitöskirjatutkimuksessaan johtajuutta suhteiden kautta toteutuvana ja jaettuna ilmiönä varhaiskasvatuksessa. Työyhteisössä jaettu johtajuus näyttäytyy yhteisöllisenä johtajuutena ja yhdessä tekemisenä (Tiihonen 2019, 28–29).

Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatustyön ja työyhteisön johtamista. Pedagogisessa johtajuudessa otetaan vastuu pedagogiikan laadusta ja sen kehittämisestä (Fonsén & Parrila, 2016a, 24; Hujala, Heikka & Halttunen, 2012, 297). Heikan (2016) mukaan jaettu johtajuus esitetään johtamisvastuiden ja -tehtävien jakautumista usealle henkilölle. Jaettu pedagoginen johtajuus perustuu teoreettisesti jaetun johtajuuden ja pedagogisen johtajuuden näkökulmiin (Heikka, 2016, 44–45). Fonsénin (2014) mukaan jaettu pedagoginen johtajuus tarkoittaa organisaation toimijoiden jaettua vastuunottoa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. Jaettu pedagoginen johtajuus rakentuu yhteisestä ymmärryksestä organisaation perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista (Fonsén 2014, 27). Jaettu pedagoginen johtajuus ei tarkoita hallinnollisten tehtävien delegointia vaan sen kohteena on pedagogiikka (Heikka 2016, 54). Vaikka varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus nähdään tärkeimpänä johtamisen alueena, tutkimukset kuitenkin ovat osoittaneet, että johtajilla on liian vähän aikaa pedagogiseen johtajuuteen ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen, siksi Heikka esittää pedagogisen johtajuuden vastuun jakamista eri toimijoille (Heikka, 2016, 47). Jaettu pedagoginen johtajuus ei poista johtajan merkitystä, mutta vaatii suunnittelua, tavoitteellisuutta ja kehittämistä onnistuakseen (Heikka, 2016, 54).

2.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettaja varhaiskasvatuksessa

Tässä kappaleessa tarkastelemme varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävää varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta (Pihlaja & Viitala 2017, 27). Suomalaisessa yhteiskunnassa varhaiskasvatus tarjoaa varhaiskasvatuspalveluja kaikille yhteisissä palveluissa (Pihlaja & Neitola, 2017, 81). Alijoen ja Pihlajan (2012, 264) mukaan varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat toiminnallisesti ja käsitteellisesti lähellä toisiaan. He tuovat esille peruspedagogiikan merkitystä ja korostavat laadukkaan peruspedagogiikan kohtaavan lapsen yksilöllisiä tuen tarpeita ja ohjaavan lapsen oppimista. Jormakka (2011, 34)

esittää myös tutkimuksessaan varhaiserityiskasvatuksen perustuvan kaikille lapsille kuuluvalla laadukkaalla varhaiskasvatukselle, jossa huomioidaan erityispedagogiikan asiantuntemus.

Varhaiserityiskasvatusta ei määritellä varhaiskasvatuslaissa (540/2018) erikseen. Laki ohjaa yleiseen laadukkaaseen pedagogiikkaan varhaiskasvatuksen tavoitteiden näkökulmasta, lasten yksilöllisiin tuen tarpeiden huomioimiseen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuusehtoihin. Varhaiskasvatuslain (540/2018) 3§:n mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena muun muassa on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä tukea lapsen oppimisen edellytyksiä. Lisäksi laissa mainitaan tavoitteena lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen tarpeen ilmettyä järjestää tuki tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §). Varhaiskasvatuslain 25§ sääntää, että kunnan käytettävissä on oltava riittävä määrä eri kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä tavoitteiden saavuttamiseksi ja tuen tarpeisiin vastaamiseksi sekä varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin on kelpoisuusehtona Varhaiskasvatuslain (540/2018) 30 §:n mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin kelpoisuuden lisäksi suoritettut erityisopetuksen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai kasvatustieteen maisteriopinnot pääaineena erityispedagogiikka eli varhaiserityisopettajan opinnot.

Laki ei kuitenkaan aseta lapsilukumäärärajoituksia yhtä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kohti (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatuslain (540/2018) 23 § velvoittaa, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan lapsen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden tai niiden toteuttamisen arviointiin tarpeen mukaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ohjaa tavoitteelliseen ja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, jossa tavoitteena on jokaisen lapsen kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen. Varhainen ja oikein kohdennettu tuki edistää varhaiskasvatuslain asettamia tavoitteita lapsen yksilöllisessä tukemisessa. Tuen tarpeen havaitsemisessa, tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan yhteistyötä lapsen, huoltajan, varhaiskasvatuksen henkilöstön ja varhaiskasvatuksen erityisopettajaopettajan kesken. Varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen kuuluvat pedagogiset, rakenteelliset ja hyvinvointia tukevat muut järjestelyt. Pedagogisiin järjestelyihin kuuluu varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoiva tai jaksottainen tuki. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamista käytetään tukea tarvitsevien lasten erityisopetus- ja kasvatustehtävässä sekä henkilöstön ohjauksessa ja konsultoinnissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 54–57).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 58) ohjaa kuntia päättämään ja kuvaamaan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kehityksen ja oppimisen tuen käytännöt eri toimintamuodoissa. Lastentarhanopettajaliiton (2009) mukaan kuntien erilaisuuden ja muuttuvien tarpeiden vuoksi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien tehtäväkuvat ovat hyvin erilaisia eri kunnissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelevät kiertävinä/konsultoivina, yhden tai useampaan päiväkodin resurssivarhaiskasvatuksen erityisopettajana tai lapsiryhmässä (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 46–49). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat pelkistetymin jaoteltuna varhaiskasvatuksessa konsultaatio- tai ryhmän ohjaustehtävissä (Karila ym., 2017, 88–89).

Varhaiskasvatuksessa viime vuosina tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet myös varhaiseryityiskasvatukseen osana varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ohjaa varhaiskasvatusta toteutettavan inklusioperiaatteiden mukaisesti lapsen lähipäiväkodissa. Lisäksi Perusopetuslaki (608/1998) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 44–56) ohjaavat lapsen esiopetuksen ja tarvittavan tuen järjestämistä joustavin järjestelyin kolmiportaisen tuen keinoin omassa esiopetusryhmässä. Inklusiivisuudella varhaiskasvatuksessa ymmärretään kaikille lapsille yhteistä varhaiskasvatusta, jossa jokaisen lapsen tarvitsema tuki järjestetään omassa päiväkotiryhmässä (Viitala, 2018, 55). Alijoki ja Pihlaja (2012, 265–266) lisäävät varhaiskasvatuksen inklusion tarkoittavan myös kaikille yhteistä lasten yksilöllisyyden ja erilaiset tarpeet huomioivan opetussuunnitelmaa, jolle perustuu varhaiskasvatuksen moniammatillinen toiminnan suunnittelu ja arviointi.

Useat kunnat ovat viime vuosina lakkauttaneet varhaiskasvatuksen erityisryhmiä sekä integroituja ryhmiä, ja lapset ovat siirtyneet yhteisiin ryhmiin (Pihlaja & Viitala, 2018, 27; Viljamaa & Takala, 2017, 208; Viitala, 2018, 55). Väljä lainsäädäntö ja inklusion myötä kasvanut erityispedagogiikan tarve varhaiskasvatuksen ryhmissä ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen erityisopettajien työn muuttumiseen (Alijoki & Pihlaja, 2016, 264–265). Muutoksen seurauksena Viljamaan ja Takalan (2017, 208) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva on muuttunut konsultoivaksi, useamman päiväkodin ja lapsiryhmän yhteiseksi opettajaksi. Heidän tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan muutoksen taustalla on ollut varhaiskasvatuksen kehittäminen inklusiiviseen suuntaan. Rantala, Uotinen ja Räikkönen (2018, 5) toteavat konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvana olevan osaamisen jakamista päiväkodin arjen erilaisissa kasvatustilanteissa. McWilliamin (2015, 35) mukaan konsultoiva toiminta voi kohdistua suoraan lapseen tai henkilökunnan ja vanhempien ohjaamiseen.

Yhteistyössä aikuisten kanssa puututaan pulmiin, mietitään niihin ratkaisuja ja arvioidaan toteutuneita interventiota (McWilliam, 2015, 35). Konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja varmistaa lapsen mahdollisuuden toimia yleisessä inklusiivisessa varhaiskasvatusryhmässä (Rantala, ym.2018, 5).

Karilan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimivat asiantuntijatehtävissä lapsen tuen tarpeen havaitsemiseen, suunnitteluun ja arviointiin liittyvissä asioissa ja näiden huomioimiseen lapsen, ryhmän, aikuisten ja päiväkodin toiminnassa. He toimivat oppimisympäristöjen ja pedagogiikan kehittämisen sekä lasten hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen edistämisen asiantuntijoina. Kuntatason palvelujen tunteminen sekä perheiden ja henkilöstön ohjaaminen palveluihin hakeutumiseen kuuluvat varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamisalueeseen (Karila ym. 2017, 88–89).

Varhaiskasvatuksen ja erityispedagogiikan koulutustausta mahdollistaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan laaja-alaisen asiantuntijuuden ja osaamisen (Ahonen, 2017, 158–159; Suhonen & Kontu, 2006, 30). Korkalaisen (2009) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien asiantuntijuus näkyy tiedon ja koulutuksen lisäksi vuorovaikutustaito- ja yhteistyöosaamisena lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvään työssä tarvittavana osaamisena vastuullisuutena ja itsenäisyytenä. Hän tuo esille kokonaisuuksien hallinnan, ammatillisen reflektoinnin ja ammatillisen kehittymisen kokemukset varhaiserityisopettajien konsultoivassa työssä (Korkalainen, 2009, 175–176). Vastuullinen itsenäisyys korostuu myös Suhosen ja Konnun (2006) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä. Asiantuntijuus ja itsenäisyys varhaiskasvatuksen erityisopettajana näkyy lapsen parhaaksi toimimisena ja sitoutumisena omaan ammatilliseen kasvuun sekä oman ammattitaidon kehittämiseen (Suhonen & Kontu, 2006, 30–31). Myös Kupila (2012, 300) tuo esille varhaiskasvatuksessa tapahtuneiden muutoksien vaativan kykyä ja valmiuksia oman osaamisen päivittämiseen ja oppimaan oppiseen. Viljamaan ja Takalan tutkimuksessa (2017, 207–229) varhaiserityisopettajien ajatuksista työhön kohdistuneista muutoksista tulee samoin esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien halu olla mukana kehittämässä varhaiskasvatusta ja omaa työtään, vaikka toisaalta muutokset ovat herättäneet heissä myös voimakkaita tunteita.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävänkuva muuttunut monessa kunnassa viime vuosien aikana. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) velvoittavina asiakirjoina korostavat aiempaa enemmän pedagogiikan merkitystä ja varhaiskasvatuksen järjestämistä inkluusioperiaatteen mukaisesti. Toisaalta laki antaa kunnille väljät ohjeet

varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävästä ja työnkuvasta. Kunnissa onkin muodostettu erilaisia tehtäväkuvia varhaiskasvatuksen erityisopettajille vastaamaan varhaiskasvatukselle asettuja velvoitteita ja tavoitteita. Yhtenä toimintatapana on kehitetty varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja päiväkodin johtajan pedagogisena työparina toimimista. Päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välinen yhteistyö on nähty keskeisenä laadukkaan ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa (Pynninen, Väyrynen ja Norvapalo, 2015,14).

Tutkimuksemme sijoittuu kuntaan, jossa yhtenä varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävänä kuntakohtaisessa tehtäväkuvauksessa on maininta päiväkodin johtajan pedagogisena työparina toimimisesta. Tutkimuksemme kannalta on olennaista määritellä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön liittyviä piirteitä. Tutkimuksessamme tarkastelemme varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön liittyvää päiväkodin johtajan pedagogisena työparina toimimista jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta.

3 Asiantuntijuus ja jaettu asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa

Tässä kappaleessa tarkastelemme asiantuntijuutta ja asiantuntijuuden jakamista yhteistyön kautta. Tuomme esille erilaisia näkökulmia moniammatillisuudesta, joka nähdään mahdollisuutena kehittää monipuolista ja laadukasta pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksessa. Pedagogisen toiminnan kehittämiseen liittyy vahvasti johtaminen.

3.1 Jaettu asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa

Korkalainen (2009) kuvailee, että asiantuntijuutta voidaan määritellä laaja-alaisena, kompleksisten tilanteiden hallintakykynä sekä osaamisena, joka on laaja-alaisempaa kuin pelkkä ongelmien ratkaisu. Asiantuntijuutta määritellään yksilöllisen ja yhteisöllisen asiantuntijuuden kautta, jossa yksilön kognitiiviset tiedot ja rakenteet sekä yhteisöllinen tiedon rakentamisen prosessi kohtaavat (Korkalainen, 2009, 31). Asiantuntijuuskäsitettä voidaan käyttää työntekijästä, joka osoittaa taitavaa toimintaa siinä ammatissa tai tehtävässä, johon hän on kouluttautunut ja suuntautunut (Pihlaja & Kontu, 2006, 30).

Asiantuntijuuskäsite on muuttunut yksilökeskeisestä asiantuntijuudesta uudenaikaiseksi moniammatilliseksi ja yhteisölliseksi asiantuntijuudeksi ja tämä muutos on havaittavissa myös varhaiskasvatusta koskevissa tutkimuksissa (Korkalainen, 2009, 31; Karila & Nummenmaa, 2001, 22–23; Kontio, 2013, 34). Moniammatillisuus ja jaettu asiantuntijuus ovat tätä näkökulmaa valaisevia käsitteitä, ja niissä omien työnkuvien rajoja usein ylitetään (Karila & Nummenmaa, 2001, 23).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön asiantuntijuudessa vankan pohjan luo formaalinen eli teoreettinen tieto lapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta (Korkalainen, 2009, 28). Tämä tietäminen ja taitaminen sekä oman ammatin erityisosaaminen ovat välttämättömiä ydiosaamisen elementtejä (Karila & Nummenmaa, 2001, 24). Näiden avulla voidaan ymmärtää kokemuksen kautta saatava praktinen tietämys, toteaa Korkalainen (2009). Praktinen asiantuntijuus rakentuu hänen mukaansa henkilön omien kokemusten kautta, ja se voidaan ottaa käyttöön samantapaisissa konteksteissa, missä se on hankittu. Tätä ns. hiljaista tietoa henkilö tarvitsee esimerkiksi vaativissa asiakastilanteissa. Asiantuntijuutta täydentää itsesääätelyn taito, joka on aina mukana henkilön toiminnassa ja sen ohjauksessa. Tämä metakognitiivinen tietämys tarkoittaa oman tarkkaavuuden suuntaamista ja hallintaa sekä tietoista strategioiden käyttämistä. Henkilön on

kyettävä ohjaamaan toimintaansa ottaen huomioon oman tietämyksensä ja rajansa (Korkalainen, 2009, 28–29). Varhaiskasvatuksen asiantuntija mahdollistaa myös lasten vanhempien asiantuntijuuden toteutumisen lapsen ohjaamisen suunnittelussa, toteutusprosessissa sekä kehityksen ja oppimisen arvioinnissa (Kovanen, 2004, 112).

Jaettuun asiantuntijuuteen liittyy yhteistyön tekeminen eri osapuolten kesken. Tässä tutkimuksessa asiantuntijoina ovat päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Kahden asiantuntijan jaettu tietämys ja jaettu ymmärrys ovat tärkeitä heidän välisessään yhteistyössä ja pedagogiikan kehittämisessä. Yhdessä keskustellen he voivat jakaa tietojaan ja osaamistaan (Karila & Nummenmaa, 2001, 23; Rodd, 2013, 146) ja heidän tietonsa ja osaaminen täydentävät toisiaan. Isoherranen (2005) esittää yhteistyön vaativan tietoista kehittämistä ja rakentamista, jotta yhdessä työskentely toimisi. Onnistuakseen yhteisöllinen älykäs toiminta tarvitsee yksilötason osaamisen lisäksi sosiaalisia taitoja (Isoherranen, 2005, 26–27). Vuorovaikutteisen ja älykkään toiminnan merkinä pidetään omien käsitteiden tarkastelua toisten näkökulmasta käsin (Kontio, 2013, 38). Ropo (2005) tuo esille asiantuntijuuden jakamisen taitona, joka edellyttää avoimuutta ja luottamusta ihmisten välillä. Omien tunteiden ymmärtäminen ja ristiriitaisten tunteiden käsittely korostuvat, sillä asiantuntijuutta jaetaan kohtaamalla erilaisia ihmisiä, arvoja ja käsityksiä työstä (Ropo ym. 2005, 163). Kontion (2013) mukaan jaetun ymmärryksen muodostumista asiantuntijoiden kesken edistävät valmius opetella uusia ajattelutapoja, toisten jäsenten osaamisen hyödyntäminen sekä kyky kohdata ristiriitoja. Työskentelyilmapiiriin täytyy olla rohkaiseva uusien haasteiden kohtaamiselle ja hyväksyvä epäonnistumisille (Kontio, 2013, 47).

Jaettuun asiantuntijuuteen voi liittyä myös estäviä tekijöitä. Organisaation hierarkiassa ja toimintakulttuurissa vallitsevat tavat ja käsitykset saattavat vaikuttaa asiantuntijoiden yhteistyöhön heikentävästi (Parviainen, 2006, 168; Melasalmi, 2018, 84). Yksilöt voivat pidättäytyä tutuissa työskentelymalleissa ja toteuttaa perinteisiä ongelmanratkaisumalleja, tai he eivät kykene reflektomaan omaa toimintaansa riittävästi (Kontio, 2013, 46; Kovanen, 2004, 115). Parviainen (2006) ja Melasalmi (2018) tuovat esille jaetun asiantuntijuuden estäviä tekijöitä. Heidän mukaansa asiantuntijoiden välinen tiedollinen asymmetria ei aina tue yhteisen ymmärryksen muodostumista. Varhaiskasvatuksen kiireinen arki voi johtaa kohtaamisten ja pedagogisten keskustelujen vähyyteen. Koettu epäluottamus toiseen asiantuntijaan ilmenee huolena ja epäilyksenä tai jopa pelkona ja vihana (Parviainen, 2006, 169–172; Melasalmi, 2018, 84).

Varhaiskasvatuksessa voidaan puhua asiantuntijoiden oppimiskumppanuudesta, joka on kehittävää vuorovaikutusta (Karila & Nummenmaa, 2001; Melasalmi, 2018). Siinä vuorovaikutuksen osapuolet ovat halukkaita ylittämään omia rajojaan ja jakamaan osaamistaan. Se on molempinpuolista antamista ja saamista, ja yhteistä vastuuta työtehtävistä. Tässä prosessissa tarvitaan jatkuvaa keskustelua uuden ymmärryksen ja tiedon tuottamiseksi sekä reflektiivistä asennoitumista ja toimintaa. Kehittävässä vuorovaikutuksessa osapuolet ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa ja heidän on sitouduttava tehtäväänsä. (Karila & Nummenmaa, 2001, 97–98; Melasalmi, 2018, 37).

Dialogisessa kohtaamisessa tärkeää on vuorovaikutukseen osallistujien luottamus toisiinsa (Mönkkönen ym., 2019, 54). Luottamus on kokemuksellinen asia ja vastavuoroinen suhde, joka tuo turvallisuuden tunnetta vuorovaikutukseen (Parviainen, 2006, 170–171). Aira (2012) esittää väitöskirjatutkimuksessaan luottamuksen muodostuvan vuorovaikutuksessa, kun ihmiselle rakentuu toisistaan kokemus, johon luottamuksen voi perustaa. Tämä mahdollistaa keskustelun ilman oman ammatti-identiteetin uhkaa (Aira, 2012, 58). Dialogisessa kohtaamisessa ihmiset ovat kiinnostuneita toistensa näkemyksistä ja kokemuksista, ja puheenvuorot liittyvät toisten puheenvuoroihin (Mönkkönen ym. 2019, 54).

3.2 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä on epämääräinen ja sen voi määritellä monesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa moniammatillisuutta käsitellään jaetun asiantuntijuuden kautta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Isoherranen (2005) toteaa, että kysymys on yhteistyöstä, jossa ihmisillä on yhteinen tehtävä ja päämäärä. He etsivät näkymiä ja ratkaisuja yhdessä keskustellen. Isoherranen (2005) mukaan moniammatillisuus tuo mukanaan yhteistyöhön useita eri tietoja ja erilaisia osaamisen näkökulmia. Moniammatillisen yhteistyön puitteissa voidaan koota kaikki tieto ja osaaminen yhteen mahdollisimman kokonaisvaltaisen, yhteisen käsityksen ja ymmärryksen saavuttamiseksi. Isoherranen (2005) korostaa, että yhteisessä tiedon prosessoinnissa eri asiantuntijoiden tiedot ja taidot integroidaan yhteen. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on saavuttaa sellainen vuorovaikutus, jossa eri näkökulmien ja tiedon saattaminen yhteen tuottaa enemmän kuin yksittäinen asiantuntija (Isoherranen, 2005, 13–15).

Asiantuntijoiden on moniammatillisessa yhteistyössä kyettävä jakamaan tietoa ymmärrettävästi (Rodd, 2013, 150; Isoherranen, 2005, 17), ja heidän on oltava samanaikaisesti sekä asiantuntijana että oppijana. Oman erityisosaamisen ymmärtäminen on oleellinen seikka, jotta ymmärtää antaa oman erityisosaamisensa työryhmän käyttöön (Isoherranen, 2005, 17, 19). Päiväkodin johtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on omat erityisosaamisen alueensa ja toimintakenttensä. Päiväkodin johtajat tietävät ja ymmärtävät varhaiskasvatuksellisen tiedon lisäksi oman henkilökuntansa vahvuudet ja työyhteisönsä toiminnan kehittämistarpeet. Päiväkodin johtajilla ei välttämättä ole erityispedagogista tietämystä, eikä ehkä paljoa tietoa inklusiosta, niin tällöin yhteistyön tekeminen varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa on tarpeellista (Takala ym., 2020, 18). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat kouluttautuneet erityispedagogiikan asiantuntijoiksi, ja heillä on kyky ymmärtää ja auttaa erilaisia perheitä (Korkalainen, 2009, 77; Pihlaja & Kontu, 2006, 30). Korkalaisen (2009, 77) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on tuntemusta lapsen kasvusta ja kehityksestä, lapsen tuen tarpeen arvioinnista, pedagogisen toiminnan suunnittelusta, moniammatillisesta yhteistyöstä sekä konsultoinnista. Pihlaja ja Kontu (2006) toteavat, että erityispedagogiikan asiantuntijalla tulee olla käytössään erityispedagoginen käsitejärjestelmä tietopohjana päteville ratkaisuille, sekä alan vaatima eettinen koodi, joka tarkoittaa ymmärrystä toimia lapsen parhaaksi (Pihlaja & Kontu, 2006, 30). Moniammatillista työskentelyä päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä auttaa rakentava vuorovaikutuksen tapa ja myönteinen asenne yhteistyöhön (Takala ym., 2020, 20).

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan kokonaisuutena toimiva moniammatillinen päiväkotiedesauttaa varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumista eli lasten ja perheiden kokonaisvaltaista tukemista. Moniammatillisuus nähdään yksilön ja koko työyhteisön kehittymisen mahdollisuutena (Karila & Nummenmaa, 2001, 85). Laadun kehittäminen varhaiskasvatuksessa ja pedagogiikassa sekä moniammatillisuuden toimintakulttuurin kehittäminen työyhteisössä vaatii työntekijöiden keskinäistä keskustelua (Nummenmaa, 2004, 89). Rodd (2013) mainitsee moniammatillisuuden etuina olevan työntekijän voimaantumisen jaetun johtajuuden kautta ja oppimisen toinen toisiltaan. Hänen mielestään on tärkeää huomata, että yhteenkuuluvuuden tunteet ja työhön sitoutuneisuus parantuvat yhdessä toimien. Moniammatillisessa työtiimissä osapuolet oppivat ja rohkaistuvat joustavaan ajatteluun eli ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot kehittyvät (Rodd, 2013, 152). Tiuhonen (2019, 75–78) kertoo väitöskirjassaan työyhteisön luottamussuhteiden mahdollistavan johtajuuden jakamisen ja kaikkia työntekijöitä osallistavan ammatillisen keskustelukulttuurin.

Moniammatillisen työn merkityksen vahvistuessa korostuu työn tekemisen johtaminen (Kekkonen, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen, 2019, 43). Päiväkodin toiminnassa kasvatus, opetus ja hoito ovat kiinteästi nivoutuneet toisiinsa, toteaa Karila (2017). Hänen mielestään on olennaista, että lapsen arjessa toteutuvat tavoitteelliset suunnitelmat, ja toiminta on varhaiskasvatuslain arvolähtökohtia, tavoitteita ja painotuksia kunnioittava. Lapsen kasvun ja oppimisen kannalta ovat merkityksellisiä kaikki päiväkodin arjen hetket. Karila (2017) korostaa, että tämän vuoksi kaikki päiväkodin ammattilaiset ovat tärkeitä ja antavat oman panoksensa toimintaan oman tehtävänsä mukaisesti. Tällaisen prosessin myötä kaikkien ammattiryhmien erilaiset koulutustaustat ja niiden tuoma osaaminen voidaan hyödyntää moniammatillisessa kasvatusyhteisössä, ja samalla voidaan päiväkodissa kehittää jaettua johtajuutta (Karila ym., 2017, 87). Heinonen (2016) korostaa moniammatillisuuden edellyttävän henkilöstön erilaisen ammattitaidon, osaamisen ja koulutuksen huomioimista, selkeää vastuun- ja työnjakoa. Henkilöstön moniammatillisuus on laadukkaan varhaiskasvatuksen perusta (Heinonen ym. 2016, 75; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18).

4 Laadukas varhaiskasvatus

Moniammatillisuus ja yhdessä työyhteisönä oppiminen luovat tukevaa pohjaa laadukkaalle varhaiskasvatukselle ja pedagogiselle toiminnalle päiväkodissa. Tutkimuksessamme kaiken ytimenä on laadukas varhaiskasvatus ja laadukas pedagogiikka. Tässä luvussa tarkastelemme laadun määrittelyä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen laadun käsitteelle ei ole mahdollista muodostaa yhtä ainoaa oikeaa määritelmää. Hujala ym. (1999) toteavat, että laatu tarkoittaa kaikkea hyvää, mutta käsitteenä se on moniselitteinen. Laadun käsitteen määrittelemiseen vaikuttavat määrittelijän arvot, uskomukset, tarpeet sekä pyrkimykset (Hujala ym. 1999, 55–56). Eri kulttuurit ja kansalliset hyvinvointimallit vaikuttavat myös laadun määrittelemiseen (Palola, 2004, 51). Hujala ja Turja (2012) kertovat varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perustuvan teoria- ja tutkimustietoon. Tieto tuo ymmärrystä siitä, mitä lapsuus ja siihen kytkeytyvät ilmiöt ovat, ja miten laadukkaita kasvatuskäytäntöjä ja arviointia toteutetaan. Teoria- ja tutkimustiedon kautta voidaan määritellä, millaista on hyvä varhaiskasvatus (Hujala & Fonsén, 2011, 314). Sheridan (2009) korostaa lapsen näkökulmaa määriteltäessä laadukasta pedagogiikkaa. Hänen mukaansa pedagogiikassa tulisi huomioida lapsen mahdollisuudet oppia varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. Laadukkaan pedagogiikan ydin Sheradanin (2009) mielestä on aikuisen ja lapsen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus. Tärkeänä nähdään aikuisen tietoisuus pedagogiikasta ja hänen toimintatapansa vuorovaikutteisessa suhteessa lapseen (Sheradan, 2009, 246, 256–257). Suomessa vuoden 2015 lainsäädännön uudistus edisti laadukasta varhaiskasvatusta vahvistamalla pedagogiikan osuutta korostaen suunnitelmallisuutta ja toiminnan monipuolisuutta, ja tuomalla lapsen oikeuden ja edun vahvasti esille (Puroila & Kinnunen, 2017, 138).

EU-tason opetusministerit ovat huomioineet laadukkaan varhaiskasvatuksen arvon, ja ovat laatineet 2019 Euroopan neuvoston suosituksen laadukkaasta varhaiskasvatusjärjestelmästä. Heidän mielestään varhaiskasvatuksella on keskeinen rooli kaikkien lasten oppimisen, heidän hyvinvointinsa ja kehittymisen edistäjänä. Pääsy varhaiskasvatuksen piiriin hyödyttää erityisesti vähäosaisia ja sen nähdään tasaavan eriarvoisuutta oppimisessa. EU:n opetusministerien (2019) mukaan varhaiskasvatuksen laatuun kuuluu ammattimainen johtaminen, joka luo mahdollisuuksia toteuttaa opetussuunnitelman mukaista toimintaa. Investoiminen varhaiskasvatukseen kannattaa, jos se on laadukasta, perheille helposti saavutettavissa ja hinnaltaan edullista (Council of the European Union, 2019, 3, 5, 20).

Suomessa varhaiskasvatuksen laadun voidaan katsoa perustuvan varhaiskasvatustalakiin (540/2018) ja Varhaiskasvatustussuunnitelman perusteisiin (2018). Laissa määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteiden kautta, mitä varhaiskasvatuksen laatu sisältää ja Varhaiskasvatustussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on ohjata varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä sekä edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuutta (Varhaiskasvatustalaki, 2018, 21§). Laki asettaa vaatimukset varhaiskasvatuksen minimitasolle (Hujala ym., 1999, 57). Paikalliset, kuntakohtaiset varhaiskasvatustussuunnitelmat täydentävät valtakunnallista suunnitelmaa ja lapsen varhaiskasvatustussuunnitelma tarkentaa varhaiskasvatuksen tavoitteet kohtaamaan kunkin lapsen yksilöllisen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen.

Pedagogiikan laatua arvioidaan varhaiskasvatuksessa monella tasolla. Toiminnalle asetettuja tavoitteita arvioidaan lapsi, perhe ja tiimitasolta hallinnon tasolle asti. Varhaiskasvatustussuunnitelmien perusteissa (2018) kerrotaan että, varhaiskasvatuksen järjestäjän tehtävänä on seurata varhaiskasvatustussuunnitelmien toteutumista eri muodoissa. Jotta pedagogiikan laatua voidaan arvioida, tulee kaikilla toimijoiden tasoilla olla ajantasainen tieto varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ja sen hyvästä laadusta (Varhaiskasvatustussuunnitelman perusteet, 2018, 35).

Kansallisella tasolla varhaiskasvatuksen pedagogiikan laatua arvioi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi (Vlasov ym., 2018), jonka mukaan varhaiskasvatuksen laatua voidaan kuvata laadun rakennetekijöiden ja laadun prosessitekijöiden kautta. Karvin raportissa (Vlasov, 2018) kerrotaan, että rakennetekijät ovat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, joita määrittävät ja säätelevät lait ja asetukset. Rakennetekijät määrittävät kuka vastaa toiminnan järjestämisestä, missä toimintaa voi tapahtua ja millaiset puitteet varhaiskasvatustoiminnalle pitää luoda. Laadun prosessitekijät puolestaan ovat pedagogiikan ydintoimintoja ja pedagogista toimintakulttuuria, jolla on suora yhteys varhaiskasvatuksessa olevan lapsen kokemukseen. Ne kuvaavat, miten pedagogiikkaa toteutetaan (Vlasov ym., 2018, 11). Pedagoginen suunnittelu, toteutus, arviointi ja johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla ovat tärkeitä varhaiskasvatuksen prosessitekijöitä (Repo ym., 2019, 19). Karvin raportit (Repo ym., 2019; Vlasov ym., 2018) painottavat laadun ja arvioinnin kehittämistä uusimman tutkimustiedon valossa, ja ne tuottavat arviointitietoa varhaiskasvatuksen kehittämiseksi lapsiryhmistä aina kansalliselle tasolle asti. Toimiva varhaiskasvatuksen laadunhallinta edellyttää, että toiminnalla on selkeät tavoitteet ja toimijat kaikilla tasoilla sitoutuvat niihin (Vlasov ym. 2018, 16–17, 32).

Hujala ja Fonsén (2011, 317–319) mainitsevat varhaiskasvatuksen laadunarvioinnissa tärkeinä puitetekijät, välilliset tekijät, prosessitekijät ja vaikuttavuustekijät. Puitetekijät määrittävät toiminnan fyysisiä ja psyykkisiä edellytyksiä, joihin kuuluvat esimerkiksi ihmissuhteiden pysyvyys ja fyysinen ja psyykinen turvallisuus. Välilliset tekijät liittyvät heidän mukaansa kasvatustilanteiden ohjaamiseen ja henkilöstön osaamisen varmistamiseen. Prosessitekijät tuovat esille kasvatustilanteiden toteutumisen ja lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadun. Vanhempien ja lasten tyytyväisyyttä varhaiskasvatuksen laatuun määritellään vaikuttavuustekijöillä (Hujala & Fonsén, 2011, 317–319). Varhaiskasvatuksen arvioinnin tarkoituksena on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen, tilanteiden toteutumisen varmistaminen ja tiedon tuottaminen varhaiskasvatuksen kehittämiseksi sekä poliittisen päätöksenteon pohjaksi (Karila ym., 2017, 20).

Varhaiskasvatuksen laatuun liittyvien erilaisten näkökulmien ja määrittelytapojen ymmärtäminen on tärkeää, jotta voimme kehittää laatua varhaiskasvatuksessa (Hujala ym., 1999, 56–57; Sarala & Sarala 2010, 95–96). Varhaiskasvatus on eturintamassa kohtaamassa yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneita muutoksia, ja sen vuoksi henkilöstö tarvitsee vahvaa kehittämisosaamista, toteavat Karila ym. (2017). Henkilöstöllä täytyy olla syvällistä varhaiskasvatuksen tietoa ja sen eri ulottuvuuksia koskevaa tietoa. Karila ym. (2007) pohtivat myös, että koska yhteiskunnan ja työelämän muutokset näkyvät nopeasti varhaiskasvatuksessa, on henkilöstö avainasemassa muutosten tunnistamisessa ja niiden viemisessä varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämiseen. Tarvitaan vahvaa kehittämisosaamista, jotta varhaiskasvatus voisi toimia muutoksiin nähden pikemmin ennakoiden kuin viiveellä reagoiden (Karila ym. 2017, 85–86). Kehittämisen pohjalle tarvitaan aina arviointia. Karvin (Vlasov ym., 2018) raportissa mainitaan kehittävä arviointi oman ja pedagogisen toiminnan kehittämisessä. Kehittävä arviointi pohjautuu avoimeen keskusteluun ja dialogiin sekä toimijoiden väliseen luottamukseen (Vlasov ym., 2018, 34). Rodd (2013) mainitsee, että varhaiskasvatukselle on suuri haaste kohdata, ymmärtää ja vastata uusiin haasteisiin, jotka saattavat tulla eteen nopeastikin. Hänen mielestään varhaiskasvattajien täytyy olla halukkaita ja kykeneviä etsimään uutta tietoa parantaakseen palvelun laatua, ja lasten ja perheiden hyvinvointia. Rodd (2013) kannustaakin kasvattajia perehtymään uusiin alan tutkimuksiin, jotta heidän käytännön työnsä ja mahdolliset muutokset saavat pohjaa (Rodd, 2013, 203), sillä pedagogisen toiminnan täytyy kehittyä kaikkien lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi. Korkalainen (2009) muistuttaa, että päiväkodin työyhteisössä työntekijät voivat oppia toinen toisiltaan ja siten vahvistaa yhteisöllistä osaamista. Samalla

työntekijät voivat yhdessä tekemisen ja vuorovaikutuksen kautta luoda omaa identiteettiään (Korkalainen, 2009, 40–41).

Kirsti Karilan (1997) väitöskirjassa pohditaan päiväkodin työ- ja toimintakulttuuria. Hänen mukaansa toimintakulttuuri voi olla rutiininomaista käytännön tekemistä tai luovuutta käyttävää, jatkuvaa kehittämistä arvostavaa toimintaa. Tämä vaihtelu näkyy päiväkodin sisällä eri ryhmien välillä ja myös eri päiväkotien välillä. Karilan tutkimuksen tuloksista ilmenee, että pyrkimys päiväkodin kasvatustajatteluun ja -menetelmien kehittämiseen vaatii yhteisten keskustelujen ja kouluttautumisen lisäksi yhteistä suunnittelua (Karila, 1997, 57–59). Laadunarviointiin perustuvan kehittämistyön keskiössä on pedagoginen johtajuus (Hujala & Fonsén, 2011, 326–327) ja pedagogisen johtajan tehtävänä on varmistaa varhaiskasvatustoiminnan laatu (Tiihonen, 2019, 35). Hujalan ja Turjan (2011) mukaan nykyään johtajan perinteisen hallinnollisen tehtävän rinnalla voidaan nähdä visioiva ja kehittävä johtaja. Arvokkaana nähdään perustyö ja sen tekemisen mahdollisuudet, sekä työntekijöiden tukeminen oppimaan uutta ja kehittämään työtään. Tulevaisuuteen suuntautuvan johtajan tehtävänä on perustehtävän kehittämistyö, muutosjohtaminen ja henkilökunnan johtaminen (Hujala & Turja, 2011, 290). Keskeisenä laadunhallinnassa nähdään myös johtamisen kehittäminen (Idänpään-Heikkilä, 2004, 55). Innovatiivisen toimintakulttuurin omaavalla päiväkodilla on yhteisö, joka on halukas keskustelemaan, kehittämään ja oppimaan uutta (Karila, 1997, 118).

5 Tutkimuksen metodologia

Laadullisen tutkimuksemme tavoitteena on kuvata päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä laadukkaasta pedagogiikasta, pedagogisen toiminnan kehittämis-kohteista ja keinoista edistää laadukkaan pedagogiikan toteutumista. Tutkimusmetodiksi sovel-tui parhaiten ihmisten kokemuksia ja käsityksiä tarkasteleva fenomenografia (Huusko & Palo-niemi, 2006, 162–163; Marton, 1988, 144).

Aineistokeruumenetelmänä tutkimuksessa toimivat ryhmämuotoiset teemahaastattelut, joiden tavoitteena oli saada tietoa haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista tutkittavasta ilmiöstä. Aineistonkeruu sekä aineiston käsittely ja analyysi fenomenografisen tutkimusotteen mukai-sesti on kuvattu tarkasti liittäen siihen esimerkkejä aineisto-otteista ja analyysin muodostamisen vaiheista.

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksessamme käytämme fenomenografista, laadullista lähestymistapaa tarkastelles-samme päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä ja kokemuksia todellisessa elämässä. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2009, 161). Lichtman (2013, 7) esittää laa-dullisen tutkimuksen olevan yleistermi tutkimuksille, joissa tutkija kokoaa, järjestää ja tulkitsee ihmisiltä keräämäänsä tietoa käyttämällä silmiään ja korviaan. Kiviniemen (2015) mukaan laa-dullinen tutkimus on prosessi, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat voivat kehittyä vähitellen tutkimuksen edetessä tutkijan toimiessa inhimillisenä aineistonkeruuvälineenä. Laa-dullisen tutkimuksen prosessimaisuutta kuvaa tutkimuksen vaiheiden joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä ei välttämättä etukäteen jäsenneltyjen vaiheiden mukaisesti (Kiviniemi, 2015, 74).

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat tutkijan muodostamat tulkinnat keräämästään tutkimusaineistosta. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulkinnan antaminen (Kananen, 2017, 35; Lichtman, 2013,7). Kanasen (2015; 2017) mukaan tarkoituksena on saada tutkittavien avulla ymmärrys ilmiöstä ja laadullisen tut-kimuksen tutkimustulosta ei voi yleistää, koska se koskee vain tutkittavana olevia tapauksia.

Toisaalta Kananen tuo esille, että yksittäisen tapauksen tutkimuksen kautta laadullisessa tutkimuksessa pyritään rakentamaan ymmärrystä yleisempään käsitykseen ja luomaan ilmiöstä teorioita (Kananen, 2015, 34; Kananen 2017, 36). Myös Tuomi & Sarajärvi (2018, 98) esittävät laadullisen tutkimuksen pyrkivän kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle eikä hakemaan tilastollista yleistettävyyttä. Lisäksi he (2018, 98) korostavat tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietävien tai kokemusta omaavien henkilöiden valinnan merkitystä laadullisessa tutkimuksessa.

5.2 Fenomenografia

Fenomenografia nimenä koostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografisen tutkimuksen juuret ovat Göteborgin yliopistosta 1970-luvulta professori Ference Martonin tutkimuksista ryhmässä, joissa hän tutki opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta (Ahonen, 1994, 115; Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Häkkinen, 1996, 5; Marton & Booth, 1997, 14; Niikko, 2003, 10). Fenomenografia tutkii Martonin (1988, 144) mukaan ihmisten erilaisia kokemuksia ja käsityksiä asioista. Ahonen (1994, 114) esittää fenomenografisen tutkimuksen tutkivan ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografisessa tutkimuksessa erilaisiin kirjallisiin muotoihin muokatut aineistot kerätään haastatteluilla, kirjoitelmilla, dokumenteilla, kyselyillä, havainnoilla tai piirroksilla (Huusko & Paloniemi, 2006, 162). Tutkimussuuntauksen tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää ihmisten kertomia erilaisia käsityksiä eri ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Metsämuuronen 2006, 228). Ihminen muodostaa itselleen käsityksiä ympärillään olevista kokemistaan ilmiöistä ja hän käyttää kieltä niiden ilmaisemiseen (Ahonen 1994, 121–122).

Fenomenografiassa käsityksellä Svenssonin ja Uljensin mukaan tarkoitetaan perustavaa laatua olevaa suhdetta yksilön ja häntä ympäröivän maailman välillä (viitattu lähteessä Häkkinen, 1996, 23). Fenomenografiassa käsitys tarkoittaa perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin (Niikko, 2003, 25). Käsitykset ja niiden merkityssisällöt ovat arkikielen mielipiteitä syvempiä ja laajempia (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Häkkinen, 1996, 23). Fenomenografia pyrkii Häkkisen (1996, 13) mukaan kuvaamaan erilaisia käsityksiä ihmisten omista lähtökohdista käsin. Käsitykset ilmiöistä ovat dynaamisia ja muuttuvia (Metsämuuronen, 2006, 228) ja ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat erota toisistaan (Niikko,

2003, 46). Martonin mukaan lopullinen yhteinen kuvaus todellisuudesta on mahdotonta, koska ihmisten havainnot, tulkinnat ja kuvaukset lähtevät aina eri perspektiiveistä käsin (viitattu lähteessä Häkkinen, 1996, 31). Käsitykset muodostuvat kunkin ihmisen oman kokemuksen kautta ja niissä ilmenee kullekin ihmiselle ja yhteisölle ominaisia piirteitä (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Samoin Metsämuuronen (2006, 228) esittää ihmisten erilaisten käsitysten riippuvan esimerkiksi ihmisten iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta.

Fenomenografinen tutkimus pyrkii tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien keskustelua sekä painottamaan heidän ymmärrystään, käsityksiään ja kokemuksia ympäröivästä maailmasta (Niikko 2003, 30–31). Tutkija kuvaa fenomenografisessa tutkimuksessa toisen ihmisen tapaa kokea jotakin. Fenomenografiassa toisen asteen näkökulma tutkimuksessa painottaa tutkijan tapaa yrittää nähdä tutkittava ilmiö ja tilanne tutkittavan silmin. Toisen asteen näkökulma on epäsuora menetelmä. Ensimmäisen asteen näkökulma taas pyrkii kuvaamaan ilmiötä tutkimuksen kohteen tai tutkijan oman kokemuksen kautta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tehdään päätelmiä toisten ihmisten ajatuksista, käsityksistä ja kokemuksista ympäröivää maailmaa koskien. Tutkimuksen tavoitteena on löytää erilaisten ajatustapojen vaihtelu ihmisten kokemuksista ja käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä (Marton, 1997, 121; Niikko, 2003, 24–25). Niikko ja Marton näkevät myös tutkijan roolin ilmiön merkityksen ja rakenteiden oppijana (Marton, 1997, 133; Niikko, 2003, 31). Fenomenografiassa kiinnostus kohdistuu Niikon (2003) mukaan tutkittavien kokemusten ja käsitysten vaihteluun. Tarkoituksena on tuoda esille mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja samasta ilmiöstä (Niikko, 2003, 29). Niikko (2003, 47) kuitenkin tuo esille, että tutkittaviin ei keskitytä yksittäisinä tapauksina, vaan analyysistä hankitusta tiedosta muodostetaan kokonaisuus.

Fenomenografinen tutkimusote sopii pro gradututkimukseemme, koska tutkimuskohteenamme ovat päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitykset ja kokemukset. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita haastateltaviemme näkemyksistä laadukkaasta pedagogiikasta, pedagogiikan kehittämisestä ja päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien välisestä jaetusta asiantuntijuudesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkijoina meitä kiinnostaa erityisesti haastateltavien erilaiset näkemykset tutkimusilmiöstämme. Pyrimme löytämään yhtäläisyyksiä, mutta myös tunnistamaan käsitysten eroavaisuudet. Tunnistamme, että pienen tutkimusjoukkomme (8 henkilöä) johdosta, heidän käsityksiensä ja tutkimuksemme tulos eivät ole yleistettävissä varhaiskasvatukseen, mutta ne tuovat tietoa käsitysten kirjosta tutkimuskohteenamme olevista teemoista.

Fenomenografiassa on tärkeää kontekstuaalisuuden huomioiminen, koska tutkimuksessa kohteena ovat tutkimukseen osallistuvien kokemukset ja käsitykset siitä maailmasta, jossa he elävät (Niikko, 2003, 30–31). Olemme huomioineet tämän jo haastateltavia valitessamme, ja se on huomion arvoista myös tulkinna ja raportoinnin yhteydessä. Ilmiön taustamaailma kiinnittää erilaiset käsitykset ilmiöön, ja merkitykset tulevat ymmärrettäviksi vain omassa kontekstissaan. Sama ilmaisu eri kontekstissa voi saada erilaisen merkityksen (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Meidän tutkimuksessamme kontekstina on yhdessä kaupungissa tapahtuva varhaiskasvatuksen alue, jossa päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat työpareina.

5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa kerättiin aineisto teemahaastattelulla, joka on Martonin (1988, 154) sekä Ahosen (1994, 136) mukaan yleisimmin käytetty aineistonkeruumenetelmä. Haastattelu sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34; Tiittula & Ruusuvuori, 2005, 9). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47). Haastattelut teemoittain on käytetyin haastattelumuoto varsinkin yhteiskuntatieteissä (Kananen 2017, 88). Hyvin käytettynä teemahaastattelu toimii Koskisen, Alasuutarin ja Peltosen (2005) mukaan tehokkaana tiedonkeruumenetelmänä tutkijan ohjatessa haastattelua ilman vahvaa kontrollia.

Brinkmann ja Kvalen (2015, 5–6) esittävät tutkimushaastattelun eroavan jokapäiväisestä keskustelusta, koska tutkimushaastattelulla on tietty tarkoitus ja siinä käytetään erityisiä lähestymistapoja ja kysymystekniikoita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan käsityksiä tutkittavasta aiheesta, ja teemahaastattelu on hyvä tapa toteuttaa tutkimusaineiston kerääminen. Haastattelusta saatava aineisto on aina puhutussa muodossa (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 41). Tutkimushaastattelu keskittyy tiettyihin teemoihin, joista tutkija voi esittää kysymyksiä (Brinkmann ym, 2015, 31–32). Myös Hirsjärvi ja Hurme (2010, 42) esittävät haastattelun olevan ennalta suunniteltua päämäärätietoista toimintaa erona spontaanista keskustelusta. Tutkimushaastattelua ohjaa tutkimustavoite ja tietty roolit haastatteluun osallistujilla (Hirsjärvi & Hurme 2010, 42; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 40).

Tutkimusluvan (LIITE 1) saatuaamme esitimme haastattelupyynnöt sähköpostilla neljälle päiväkodinjohtajalle ja neljälle varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Haastateltaviksi valitsimme päiväkotien johtajana ja varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimivia työpareja. Koska me molemmat tutkijat työskentelemme myös saman kaupungin varhaiskasvatuksessa, valitsimme tutkimushaastateltavat eri toiminta-alueilta, jossa itse toimimme. Haastattelijoina meidän oli helpompi asettua tutkijan rooliin toisella toiminta-alueella kuin omassa työkontekstissa (Atkins & Wallace, 2012, Insider Research, 3). Kaikki haastattelupyynnön saaneet päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat lupautuivat haastateltaviksemme. Haastattelupaikat ja haastatteluajat sovimme molemmille haastattelukerroille haastateltaviksi lupautuneiden kanssa sähköpostilla (LIITE 2). Yhteisen haastatteluajan ja -paikan sopiminen tapahtui erikseen kummankin haastatteluryhmän kanssa yhteisellä sähköpostiryhmäviestillä, niin ettei ryhmät tienneet toisen haastatteluryhmän osallistujia. Yhteisen haastatteluajan sopiminen sujui sähköpostitse kuitenkin melko sujuvasti ja nopealla aikataululla. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin joulukuussa 2019 ja toinen tammikuussa 2020. Haastattelut tapahtuivat kahdessa eri päiväkodissa. Ensimmäinen haastattelupaikka oli varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtila päiväkodissa ja toinen haastattelutila oli päiväkodin henkilökunnan kahvihuone. Ensimmäisen haastattelun kesto oli 1 h 6 min ja toisen 1h 30min.

Haastattelu on haastattelijan ohjaamaa keskustelua, jossa tutkija ja haastateltava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 204). Myös Niikko (2003, 30–32) tarkastelee haastattelua dialogisena ja reflektiivisenä tapahtumana, jonka tavoitteena on ymmärtää haastateltavien antama näkemys tulkittavasta ilmiöstä. Eskola ja Suoranta (2014, 86) näkevät haastattelun olevan vuorovaikutusta, jossa haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa. Tutkijoina vastasimme järjestämiemme haastattelutilanteiden vuorovaikutuksesta. Olimme valmistautuneet laatimalla haastattelukysymykset etukäteen. Sovimme tutkijoina yhdessä haastattelun etenemisjärjestyksestä. Haastateltavat olivat saaneet meiltä etukäteen sähköpostilla haastatteluteeman ja -kysymykset tutustuttavakseen. Haastattelun alussa sekä me tutkijat että haastateltavat esittäydymme toisillemme. Esitimme kiitoksen haastateltaville suostumuksesta tutkimukseen haastateltavaksi. Tutkijoina kerroimme lyhyesti opiskelustamme, tutkimusaiheemme valinnasta ja työhistoriamme yhteydestä opintoihimme. Haastateltavat kertoivat myös toisilleen työalueestaan ja -historiastaan, koska he eivät kaikki tunteneet toisiaan entuudestaan.

Haastattelutilanteessa ohjasimme tutkijoina keskustelua esittämällä kysymyksiä ja keskustelun siirtyessä muihin aiheisiin ohjasimme tarvittaessa keskustelua takaisin tutkimusteemaan. Keskusteluissa esitimme tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Tutkijoina huomiomme jokaisen haasteltavan esittämällä kysymyksiä ns. hiljaisimmille osallistujille, jotta heidänkin näkemyksensä tulisivat esille. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 42) sekä Niikko (2003, 32) korostavat haastattelijan vastuuta hyvän vuorovaikutussuhteen syntymisestä haastattelutilanteessa. Tutkijoina tiedostimme vastuumme ja pyrimme toimimaan myös hyvää ja luottamuksellista ilmapiiriä vahvistaen. Ennen ja jälkeen haastattelun kerroimme vielä haastattelun luottamuksellisuudesta. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 43) mukaan haastattelulle vuorovaikutustilanteena on tyypillistä, että haastattelu on 1) ennalta suunniteltu, 2) haastattelijan alulle panemaa ja ohjaamaa, 3) haastatteli vastaa ja ylläpitää haastateltavan motivointia, 4) haastatteli tuntee roolinsa ja haastateltava oppii sen ja 5) haasteltava luottaa tietojensa luottamukselliseen käsittelyyn.

Yhteinen keskustelu mahdollistuu Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan parhaiten, kun haastateltavat muodostavat homogeenisen ryhmä. Kun kaikki osallistujat ymmärtävät esitetyt kysymykset ja käytetyt käsitteet osallistujien on helpompi osallistua yhteiseen keskusteluun (Eskola & Suoranta 2014, 98). Haastateltavat työskentelevät kaikki varhaiskasvatuksessa samassa kunnassa yhdellä alueella päiväkodin johtajina tai varhaiskasvatuksen erityisopettajina. Haastatteluryhmien kokoamisessa otimme huomioon samassa yksikössä työparina toimimisen, jotta haastattelun teemat ja kysymykset olisivat osallistujille yhteisesti ymmärrettyjä yhteisen toimintaympäristön ja ammattiroolin kautta. Etukäteen annetut haastatteluteema ja -kysymykset motivoivat haasteltavia osallistumaan haastatteluun. Osa haastateltavista oli lukenut kysymykset ja osa oli valmistunut kirjoittamalla itselleen muistiinpanoja haastatteluteemaan ja -kysymyksiin liittyen. Koskisen ym. (2005, 105) mukaan haastateltavat kokevat hyvin valmistellun ja tehdyn haastattelun motivoivana, johon on helppo suostua. Haastattelumme teemat olivat etukäteen määriteltä, mutta teemojen laajuus ja järjestys vaihtelivat haastattelutilanteissa (Eskola & Suoranta, 2014, 87; Hyvärinen, 2017, 21). Teemahaastattelussa keskustellaan tietyistä teemoista ja tiukka strukturoimattomuus antaa haastateltaville mahdollisuuden painottaa juuri heille tärkeitä teemoja (Hyvärinen, 2017, 23). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85–86) suosittelivat haastatteluteemojen tai -kysymysten antamista etukäteen haastateltaville, jotta haastattelusta saataisiin mahdollisimman paljon tietoa. Haastattelutilanteessa esitimme tarkentavia kysymyksiä ja tarvittaessa ohjasimme keskustelua takaisin tutkimusaiheeseen.

Haastattelussa toteutuu Ahonen (1994) mukaan fenomenografiseen tiedonkäsitkseen liittyvä intersubjektiivisuus. Intersubjektiivisuudella kuvataan tutkijan oman tietoisuuden läsnäoloa

prosessissa, jossa tutkija hakee tietoa toisen ihmisen ajattelusta ja kuinka hän tulkitsee toisen ihmisen ilmaisuja, toteaa Ahonen (1994). Intersubjektiivisen luottamuksen syntyminen edellyttää haastattelijalta oman lähtökohtansa tiedostamista, haastateltavan aktiivista kuuntelemista ja haastateltavan luottamusta haastattelijaan (Ahonen 1994, 136–137).

Ryhmähaastattelussa saadaan tietoa tutkijan haluamasta aiheesta tai teemasta samanaikaisesti usealta henkilöltä (Eskola & Suoranta, 2014, 87; Hirsjärvi & Hurme 2010, 61; Koskinen 2005 124,). Focusryhmähaastattelu on yleensä kahden haastattelijan toteuttama ohjattu ryhmähaastattelu, jonka tarkoituksen on saada aiheen kannalta samankaltainen osallistujien ryhmä keskustelemaan (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2013, 116). Hirsjärven ja Hurmeen (2010) mukaan ryhmähaastatteluna voidaan pitää keskustelua, jossa osallistujat kommentoivat melko vapaasti, tekevät huomioita ja tuottavat monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelussa keskustellaan tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä yhdessä siten, että haastattelija puhuu samanaikaisesti useille haastateltaville, mutta kysyy välillä kysymyksiä myös yksittäisiltä ryhmän jäseniltä (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 61).

Tavoitteenamme haastatteluissa oli avoin ja vuorovaikutteinen keskustelu haastatteluteemojemme pohjalta. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 61) korostavat haastattelijan roolia huolehtia ryhmähaastatteluissa haastattelun teemoissa pysymisessä sekä mahdollistaa kaikkien haastateltavien osallistumisen keskusteluun. Haastattelutilanteissa molemmat tutkijat osallistuimme yhdessä haastattelun tarkkailuun ja osallistuimme keskustelun ohjaamiseen (Ronkainen ym., 2013, 116). Haastattelun vetäjinä jäimme välillä sivusta seuraajiksi, kun osallistujat olivat vuorovaikutuksessa keskenään, mutta tutkijoina ohjasimme keskustelua tutkimusteemojemme mukaisesti (Valtonen, 2005, 224, 234–235).

Haastatteluteemamme olivat:

- 1) Mitä on laadukas pedagogiikka?
- 2) Mitkä ovat pedagogisen toiminnan kehittämiskohteet?
- 3) Mitkä ovat pedagogisen toiminnan kehittämiskeinot?
- 4) Miten toteutuu jaettu pedagoginen asiantuntijuus pedagogisen toiminnan kehittämisessä?

Aloitimme ryhmähaastattelumme yhteisellä esittäytymisellä (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 24). Koska kaikki haastateltavat eivät tunteneet entuudestaan toisiaan, kertoivat he ensin lyhyesti omasta työalueestaan, työurastaan sekä päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työparina toimimisajan. Esittelimme tutkijoina myös itsemme ja kerroimme lyhyesti opis-

kelustamme, nykyisestä työsuhteestamme, tutkimusaiheemme valinnasta, tutkimuksemme aikataulusta ja haastatteluun sekä tutkimukseen liittyvistä käytänteistä. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, s. 25) esittävätkin tutkijan itsestään kertomisen joissakin tapauksissa auttavan rakentamaan yhteisyyttä ja edistämään haastattelun päämääriä. Koimme tutkijoina yhteisen esittäytymisen ja lyhyen alkukeskustelun luovan vapautuneempaa ja luottamuksellisempaa ilmapiiriä haastattelutilanteeseen. Kerroimme olevamme haastattelutilanteessa tutkijan roolissa, vaikka työtehtävissä ollessamme olemmekin saman organisaation työntekijöitä ja osan haastateltavien kanssa kollegoja (Ronkainen ym. 2013, 71). Haastattelutilanteessa haastattelija on sekä osallistujana ja tutkijana. Hirsjärvi & Hurme (2010, 97) muistuttavat haastattelijaa oman osuutensa minimoimisesta ja puolueettomuudesta. Haastattelijan ei tulisi hämmästellä eikä osoittaa omia mielipiteitään. Tutkijoina pidättäydyimme kommentoimasta tai esittämästä omia näkemyksiä haastatteluissa.

Olimme laatineet teemoittain kysymyksiä, joihin haastateltavat saivat vastata omin sanoin. Ryhmähaastattelun tavoitteena on vapaamuotoisempi, mutta asiassa pysyvä keskustelu (Eskola & Suoranta 2014, 97). Väljät ja avoimet kysymykset antoivat haastateltaville mahdollisuuden lähestyä aihetta omista, heille itselle tärkeistä ja merkityksellisistä näkökulmista (Niikko, 2003, 31–32). Näissä haastatteluissa keskeistä oli haastateltavien tulkinnat teemoista ja heidän kokemuksensa ja käsityksensä asioista (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 48). Haastattelutilanteet olivat vuorovaikutteisia ja ainutlaatuisia hetkiä. Haastateltavat saivat vaihtaa kokemuksiaan ja käsityksiään sekä hankkeen että pedagogisen toiminnan kehittämisen tiimoilta. Keskustelu oli haastateltavien kesken vilkasta. Haastateltavat kertoivat käsityksistään motivoituneesti ja meidän tutkijoiden roolina oli ohjata keskustelun suuntaa tarvittaessa sekä kysyä tarkentavia kysymyksiä. Middleton ja Edwards (1990, 26) esittävät ryhmähaastattelun olevan lähellä kollektiivisen muistelun menetelmää, jossa osallistujat saavat tukea ja rohkaisua toisiltaan keskustellessaan yhteisestä temasta, joista heillä on jaettu ymmärrys. Haastateltavat jakoivat haastattelun aikana ideoitaan pedagogiikan ja johtamisen kehittämiseen toisilleen (Eskola & Suoranta, 2014, 95; Valtonen, 2005, 227). Ryhmähaastattelu voi Valtosen (2005, 227) mukaan vahvistaa osallistujien me-henkeä, jolloin mahdollistuu kokemusten jakaminen vertaisten kanssa. Haastattelun loppuksi kerroimme tutkimuksemme aikataulusuunnitelman ja lupasimme ilmoittaa, kun tutkimuksemme on valmis ja luettavissa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 92) mukaan teemahaastattelujen luonteeseen kuuluu haastattelujen tallentaminen, jotta haastattelu sujuisi nopeasti ilman häiritseviä katkoja. Haastateltavien

luvalla tallensimme tutkimuksemme haastattelut. Tallenteiden onnistumisen varmensimme tallentamalla haastattelut kahdella puhelimella puhelimen tallennusohjelmalla. Tutkijoina pystyimme olemaan täysipainoisesti mukana haastattelutilanteen vuorovaikutuksessa, samalla osoittaen kiinnostuksemme juuri heidän käsityksiinsä ja kokemuksiinsa. Koska tallensimme haastattelut emmekä tehneet muistiinpanoja haastattelun aikana pystyimme Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 92) näkemyksen mukaan luomaan luontevaa ja vapautunutta keskustelua haastattelun aikana. Tallenteet litteroimme ja myöhemmin analysoimme haastattelut tarkasti haastattaviemme todellisten ja alkuperäisten ilmausten mukaisesti. Tallenteeseen saattoi tarvittaessa myös palata tutkimusprosessin aikana. Sovitusti poistimme nauhoitukset pro gradun valmistuttua.

5.4 Tutkimusaineiston analysointi

Haastattelututkimuksen analysoinnin tarkoituksena on luoda aineistosta sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan aineistoa pyritään tiivistämään, mutta sen sisältämää haastatteltavien kertomaa alkuperäistä tietoa ei saa kadottaa. Hajanaisesta aineistosta pyritään saamaan mielekäs, uutta tietoa sisältävä kokonaisuus (Eskola & Suoranta, 2014, 138). Analyysivaihe onkin tutkimuksessa tärkeä vaihe uuden tiedon tuottamisen ja johtopäätösten teon näkökulmasta (Puusa, 2011, 115–116). Analyysin tavoitteena on paljastaa ihmisten erilaisia tapoja kokea ja ymmärtää tiettyjä ilmiöitä (Kettunen & Tynjälä, 2017, 4). Tarkoituksena ei ole vain etsiä erilaisia merkityksiä vaan looginen rakenne, joka liittyy erilaisiin merkityksiin (Åkerlind, 2005, 329).

Tutkimukseen kuuluvat teoreettinen ja empiirinen osuus, jotka tukevat toisiaan. Ahosen (1994) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa teoriaa ei käytetä ennakolta käsitysten luokittelussa tai niiden yhdistelemisessä. Tutkimuksen kokoava teoria syntyy tutkimusaineistoa käsiteltäessä (Ahonen, 1994, 123, 125), ja analyysia tehdessään tutkijan on koko ajan pyrittävä keskustelemaan aineistonsa kanssa (Häkkinen, 1996, 39). Huusko ja Paloniemi (2006) tuovat esille, että tutkijalla on oltava aiheesta teoreettinen perehtyneisyys, jota tarvitaan koko tutkimuksen ajan, ja jotta tutkija voi tutkimuskysymyksiin suunnattuna hankkia aineistoa. Varsinainen teorianmuodostus tapahtuu tutkimusprosessin aikana (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Meillä kahdella tutkijalla on vahvaa perehtyneisyyttä ja runsasta työkokemusta tämän tutkimuksen kontekstista varhaiskasvatuksen ammattilaisina ja kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijoina,

joten olemme tutkimusilmiöön perehtyneinä laatineet tutkimuskysymyksemme ja analysoineet aineistoamme.

Fenomenografiseen analysointiin ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa (Kettunen & Tynjälä, 2018, 4; Eskola & Suoranta, 2014, 151; Niikko, 2003, 32; Koski, 2011, 144), vaan tutkijat valitsevat analysoinnin tavan tarkoituksenmukaisuuden mukaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi on kuitenkin aina sidoksissa aineistoon. Aineisto on täynnä merkityksiä (Niikko, 2003, 32) ja kategorisointi ja tulkinta muodostuvat vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Tässä tutkimuksessa olemme mukailleen käyttäneet tutkimuksemme analysoinnin pohjana Huusko & Paloniemen (2006) ja Niikon (2003) malleja analyysin toteuttamisesta.

5.4.1 Litterointi

Haastatteluaineiston analyysi aloitetaan litteroinnilla eli haastatteluaineisto muutetaan tallenteelta kirjoitetuksi tekstiksi (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 367). Litterointi on keskeinen osa analyysia ja analyysin ensimmäinen vaihe, toteavat Ruusuvuori ja Nikander (2017, 374). Tavallisesti litteroitu teksti kirjoitetaan saman tien tekstinkäsittelyohjelmalle, jossa koko aineistoa on helppoa käsitellä ja muokata. Tutkijoiden on litteroidessa tehtävä tärkeä päätös aineiston litteroinnin tarkkuudesta. Litteroinnin tarkkuuden laatuun vaikuttavaa se, millaisia haastattelu-tilanteen vuorovaikutuksen piirteitä analyysissä aiotaan käyttää. Keskusteluanalyysissä on tutkimuskohteena itse vuorovaikutusprosessi, joten silloin litteroinnissa täytyy näkyä muun muassa päälle puhumiset, epäröinnit, tauot, äänensävyt ja äänenvoimakkuudet (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 371). Ronkainen ym. (2013) toteavat, että tutkijan on tärkeää muistaa, että jo litterointi, aineiston analysoitavaksi tekeminen muokkaa aineistoa. Aineisto ei enää raakamateriaalia, vaan litteroinnin myötä aineistosta on voitu poistaa tiettyjä osuuksia aineiston selkiinnyttämiseksi (Ronkainen ym., 2013, 120). Ruusuvuori ja Nikander (2017, 369) esittävät litteroinnin perustuvan tutkijan esiymmärrykseen tutkittavasta temasta ja litteroinnin aikana tutkija tekee teoreettisia ja analyttisiä valintoja. Pelkkä puhutun sisällön litterointi riittää, jos tutkimuksen analyysi toteutetaan aineiston sisältöjä luokittelemalla, teemoittamalla tai ilmauksia kategorisoimalla (Ronkainen ym., 2013, 119; Ruusuvuori & Nikander, 2017, 369). Ruusuvuori ja Nikander (2017, 367) nostavat myös tutkimuskysymykset tärkeiksi litterointitarkkuutta määriteltäessä.

Tutkimuksen litterointityön jaoimme haastatteluaineistomme meidän kahden tutkijan kesken puoliksi. Toinen tutkijoista litteroi alkuosan ja toinen loppuosan tallenteista. Sovimme ennen litterointia yhteiset koodit haastateltavillemme, jotta heidän henkilönsä ei tulisi millään tavalla esille (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 374), ja jotta meidän on tarvittaessa mahdollista palattava alkuperäisiin ilmauksiin. Koodasimme haastateltavat seuraavasti: päiväkodin johtajat koodeilla J1, J2, J3, ja J4 sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajat koodeilla V1, V2, V3 ja V4. Huomasimme myöhemmin litteroituja tekstejä lukiessamme, että haastattelussa esille tulleet asiat nousivat tärkeämmäksi kuin henkilöt niiden takana. Niikko (2003,33) toteaaakin, että analyysin alusta alkaen on tutkijoiden kiinnitettävä huomionsa ilmauksiin, eikä niitä tuottaviin tutkittaviin. Litteroidessa kirjoitimme puheen sana sanalta. Puheen sävyt, painotukset, katkot ja intonaatiot jätimme litteroimatta. Tarkempaan litterointitarkkuuteen ei ollut syytä, koska meitä kiinnosti haastattelun asiasisältö (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 367). Ronkaisen ym. (2013, 119) mukaan pelkkä puhutun sisällön litterointi on riittävä, jos tutkimuksen analyysi tapahtuu yksinkertaisesti sisältöjä luokittelemalla ja teemoittamalla.

Ensimmäisen haastattelumme litteroimme heti haastattelua seuraavana päivänä. Samalla tutustuimme jo aineistoomme, ja teimme jo mielessämme esitulkintoja aineistosta. Ensimmäiseen haastatteluaineistoon syventyessämme jo litterointivaiheessa huomasimme, että alkuperäiseen tutkimusaiheeseemme erään hankkeen (käytämme jatkossa nimitystä XX-hanke) lähtötilanteeseen liittyvä haastattelusta saatu aineisto ei ollut riittävä, koska kaikki päiväkodit eivät olleet aloittaneet hanketyöskentelyä ja toisaalta päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat eivät olleet molemmat osallistuneet hankkeen työskentelyyn. Tästä syystä muokkasimme tutkimusteemaa koskemaan laajemmin päiväkotia eikä vain hankkeeseen osallistuneita ryhmiä. Totesimme myös, että seuraavassa haastattelutilanteessa meidän tutkijoina täytyy selvemmin ohjata ja tarkentaa haastattelukysymyksiämme ajatellen tutkimuksemme tutkimuskysymyksiä, jotta saisimme vastauksia meitä kiinnostaviin käsityksiin. Eskola ja Suoranta (2014, 15–16) esittävät laadulliselle tutkimukselle olevan mahdollista tutkimussuunnitelman tai–jopa tutkimusongelman tarkistamisen ja muovaamisen. Puusa (2011, 120) muistuttaakin tutkijaa tarkastamaan ja tarvittaessa täydentämään aineistoaan. Toisen haastattelun jälkeen koimme saavamme vastauksia kysymyksiimme. Muutamat haastattelun kohdat jäivät aineistokokonaisuutta litteroitaessa epäselviksi haastateltavien puhuessa toistensa puheen päälle tai liian hiljaa.

Vaikka haastatteluaineiston purku oli aikaa vievää ja työlästä, huomasimme työn edetessä esiin nousevan uusia asioita ja näkökulmia, joita emme etukäteen tutkijoina tulleet ajatelleeksi. Yri-

timme tarkastella aineistoamme mahdollisimman avoimesti (Ronkainen ym., 2013, 122; Åkerlind, 2005, 323) ja olimmekin hämmentyneitä haastattelukokonaisuuden sisällön tuomasta laajasta käsitysten kirjosta. Olemme tutkijoina pyrkineet tunnistamaan omat ennakkokäsityksemme ja sulkeistamaan ne tutkimusprosessista. Meidän omat persoonalliset tietomme ja uskomuksemme tutkittavasta ilmiöstä jouduimme jättämään taka-alalle (Niikko, 2003, 35), ja olemme analyysissa keskittyneet aineiston tuottajien tuomiin käsityksiin. Åkerlind (2005, 323) muistuttaa, että tutkijan olisi oltava halukas muuttamaan ajatteluaan ja hänen tulisi olla avoin uusille näkökulmille.

Litterointikokonaisuuden valmistuttua luimme sitä useaan kertaan keskustellen tutkijapareina havainnoistamme. Lukiessamme haastatteluaineistoa sen yleiskuva ja erilaiset piirteet hahmotuvat mieliimme (Koskinen ym. 2005, 231). Antoisien ja lukuisien keskustelujen myötä tutkijoiden ajatukset aiheesta syvenivät ja näkökulmat tutkimuksestamme laajenivat ja osin muutuivat. Jokaisella lukukerralla aineistosta nousi esille uusia näkökulmia tai painotuksia. Litteroimme haastattelut fonttimallilla Calibra, ja fonttikoko oli 12. Ensimmäisen haastattelun litterointi tuotti 27 sivua tekstiä ja sanoja oli 8383 kappaletta. Toisen haastattelun litteroinnista kertyi 41 sivua ja sanoja 13762. Yhteensä aineistomme käsitti 68 sivua tekstiä, jossa oli yhteensä 22145 sanaa.

5.4.2 Sisällön analyysi

Haluamme tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tutkijoina kertoa aineistomme analysoinnista ja tulkinnasta vaihe vaiheelta. Fenomenografinen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain, jossa jokaisella analyysivaiheella on vaikutuksensa ja merkityksensä seuraavaan vaiheeseen (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Analyysimme ensimmäisessä vaiheessa etsimme litteroidusta aineistosta haastatteluteemojamme vastaavia merkityksellisiä alkuperäisiä ilmauksia. Luettuamme aineistoa läpi moneen kertaan, löysimme yksittäisten sanojen ja lauseiden sijaan ajatuksellisia kokonaisuuksia (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Merkityksellisenä alkuperäisenä ilmauksena oli lause tai koko haastattelupuheenvuoro, ja niitä oli koko aineistossamme yhteensä 280 kappaletta.

Tutkijoina meidän oli hahmotettava haastateltavien kokonaiskäsitys suhteessa tutkimuksen teemoihin (Niikko, 2003, 33), joten perehtyneisyys aineistoon oli ensiarvoisen tärkeää. Tulkintaan vaikuttavat asiayhteydet levittäytyivät monissa kohdin laajalle tutkimusaineistoon (Ahonen,

1994, 143). Häkkinen (1996, 42) toteaa, että haastateltavan ”lausumalle on etsittävä paras mahdollinen tulkinta suhteessa ympäröivään tekstiin ja suhteessa niihin merkityksiin, joita yksilö on liittänyt lausuman osioihin”.

Käsittelimme kahta eri haastattelukertaa ja niiden aineistoa yhtenä kokonaisuutena (Häkkinen, 1996, 39). Kokosimme merkitykselliset ilmaukset neljään ryhmään neljän tutkimusteeman mukaisesti. Analysoimme jokaisen teeman omana kokonaisuutenaan. Tutkimusteemamme olivat laadukas pedagogiikka, pedagogisen toiminnan kehittämiskohteet ja kehittämisstrategiat sekä jaettu pedagoginen johtajuus. Merkitykselliset alkuperäiset ilmaukset pelkistimme eli ilmauksista karsittiin tutkimuksen kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Yksi alkuperäinen ilmaus saattoi sisältää monta pelkistettyä ilmausta. Havainnollistamme alkupe-
räisten ilmausten pelkistämistä esimerkillä taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Alkuperäisten ilmausten pelkistäminen

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<u>ryhmien muodostamisethan me tehdään sillai</u> <u>sitte yhdessä, että mietitään ne sitte just henkilö-</u> <u>kunnan sijoittelua ja kuka vois mennä mihinkin</u> ja ketkä lapsen on missäkin ja hyvissä ajoin.	Yhdessä keskustellen muodostetaan ryhmät, si- joitetaan henkilökunta ryhmiin.
että kyllä se on mejän tehtävä justinsa <u>yhdessä</u> <u>miettiä mikä se on, minkälaiset ne on ne fooru-</u> <u>mit, missä me käyään näitä pedagogisia keskus-</u> <u>teluja.</u>	Yhdessä mietittävä foorumit, missä käydään pe- dagogisia keskusteluja.
Sitte me lähetään yhdessä. <u>Sit se sannookin, että</u> <u>tuossa hirveen hyvä idea. Ja me lähetään yhdessä</u> <u>kehittämään ja sekin just ett jakaa sitä. Että sää</u> <u>pystyt itekin kehittymään, kun sää kuulet toi-</u> <u>selta vähän jonku erilaisen näkökulman.</u>	Jaetaan ja kehitetään ideoita yhdessä. Pystyy itse kehittymään, kun kuulee toisen näkökulmia.

Seuraavassa vaiheessa tutkimme kunkin neljän teeman sisältämiä pelkistettyjä ilmauksia. Teema kerrallaan etsimme sisällöstä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Värjäsimme tekstinkäsittelyohjelmaa käyttäen ilmauksien samankaltaisuuksia erotellaksemme ja lajitellaksemme teeman sisältöä. Niikon (2003, 34) mukaan tässä vaiheessa on analyysin ytimenä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien lisäksi löytää myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Vertailemalla merkitysyksiköitä toisiinsa selvitettiin se kriteeri, jolla kategorioita määriteltiin (Häkkinen, 1996, 42) ja nimettiin. Analyysin tässä vaiheessa tutkija joutuu eläytymään ja etsimään olennaisia piirteitä aineistonsa kanssa keskustellen (Niikko, 2003, 34–35). Käsitykset ovat haastattavien kertomia ajatuksellisia kokonaisuuksia ja tärkeää on huomioida, ettei ilmausten ajatuksellisia yhteyksiä katkaista (Niikko, 2003, 34).

Kaikki pelkistetyt ilmaukset olivat meille tärkeitä, ja yhtään niistä emme jättäneet analyysistä pois. Taulukossa 2 on esitelty esimerkkinä pelkistetyistä ilmauksista muodostuneita kategorioita.

TAULUKKO 2. Esimerkki pelkistetyistä ilmauksista muodostuneita kategorioita

Pelkistetty ilmaus	Kategoria
Yhdessä mietittävä foorumit, missä käydään pedagogisia keskusteluja. Jaetaan ja kehitetään ideoita yhdessä. Pystyy itse kehittymään, kun kuulee toisen näkökulmia.	Toimintatavat yhteistyössä
Johtajan ja veon yhteinen vuoropuhelu pedagogiikasta ja tuen tarpeista	Pedagogiikan kehittäminen

Jokaiseen teemaamme syntyi kategorioita, jotka muodostuivat tutkittavien ilmauksista. Seuraavaksi me kuvasimme ne laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Jokainen kuvauskategoria kertoo tietyn tavan, jolla tutkittava ilmiö on koettu (Niikko, 2003, 36). Ilmausten kuvaaminen kategorioiden avulla helpottaa tutkijoita jäsentämään aineistoaan ja tutkittavaa ilmiötä (Häkkinen, 1996, 42–43).

Kuvauskategoriat sisältävät käsitysten ominaispiirteet ja haluamme tutkijoina tuoda esiin kategorioiden yhteyden empiriaan ja siksi liitämme haastatteluistamme suoria lainauksia tekstiin kuvaamaan käsityksiä (Häkkinen, 1996, 43).

Vertailimme kategorioita toisiinsa ja vertailimme myös tutkimuksemme neljää tutkimusteemaa toisiinsa. Teemamme ovat laadukas pedagogiikka, kehittämistarpeet ja -keinot sekä jaettu asiantuntijuus. Tässä vaiheessa halusimme tarkastella, onko jokainen teema tärkeä. Tarkastelun myötä aloimme hahmottaa tutkimusteemojen sisäisiä rakenteita ja neljän teeman suhteita toisiinsa (Puusa, 2011, 121). Tutkimuksen lopullinen teoria syntyy vasta aineiston analyysiprosessin myötä (Häkkinen, 1996, 39).

Havainnollistamme tutkimuksemme analysointia kuviolla 1.



KUVIO 1. Tutkimuksen analyysiprosessi

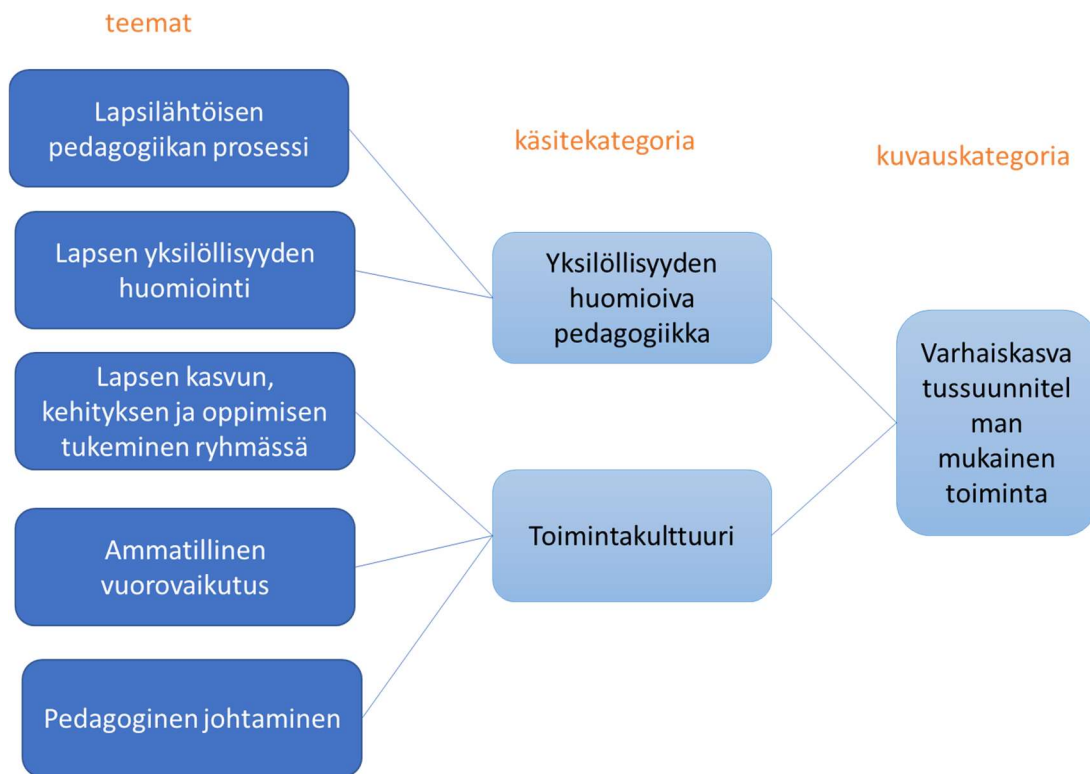
6 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa kerromme tutkimuksemme tuloksista. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien pedagogisen asiantuntijuuden keinoja tukea laadukasta pedagogiikkaa. Esitämme tulokset neljän haastatteluteeman mukaisesti.

Aluksi kerromme haastateltaviemme käsityksiä laadukkaasta pedagogiikasta ja heidän ajatuksiaan pedagogiikan kehittamisestä. Seuraavaksi perehdymme päiväkodin johtajien ja heidän työparina toimivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiin jaetusta asiantuntijuudesta ja laadukkaan pedagogiikan kehittämisen keinoihin. Neljässä haastatteluteemassa asiat ilmenevät osittain limittäin, mutta niitä tarkastellaan kussakin teemassa eri näkökulmasta.

6.1 Varhaiskasvatussuunnitelmien mukainen toiminta

Laadukas pedagogiikka nähtiin haastatteluissa laajana käsitteenä. Laadukkaan pedagogiikan voidaan tässä tutkimuksessa sanoa olevan Varhaiskasvatussuunnitelmien (vasun) mukaista toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesta toiminnasta muodostui tutkimuksessamme kuvauskategoria, jonka alle sijoittui kaksi käsityskategoriaa. Nämä käsityskategoriat nimesimme *yksilöllisyyden huomioivaksi pedagogiikaksi* sekä *toimintakulttuuriksi*. Käsityskategoriat muodostuivat viidestä teemasta, jotka ovat lapsilähtöisen pedagogiikan prosessi, lapsen yksilöllisyyden huomiointi, lapsen kasvun, kehityksen ja tukemisen huomiointi ryhmässä, ammatillinen vuorovaikutus sekä pedagoginen johtaminen. Nämä teemat muodostuivat 54 ilmauksesta. Kuviossa 2 esitämme laadukkaan pedagogiikan teemat ja kategoriat.



KUVIO 2. Laadukkaan pedagogiikan kategoriat

6.1.1 Yksilöllisyyden huomioiva pedagogiikka

Käsittekkategoriassa yksilöllisyyden huomioiva pedagogiikka huomionsa saa lapsen kohdistuva toiminta. Se nähdään prosessinomaisena toimintana, jossa tärkeänä on lapsilähtöisyys. Prosessi kuvaa jatkuvaa huomiota lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen.

”..., että me osattas se kasvatus ja opetus antaa siellä niin, että siinä kohtaa lapsen mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet ja osata tarjota niitä tarjoutumia mitä meillä on eri osa-alueille.” (V3)

Lapsen kasvulle ja oppimiselle asetetaan tavoitteita, ja laadukkaan toiminnan tulee olla varhaiskasvatussuunnitelmien mukaista. Pedagogiikan prosessiin kuuluu haastateltavien mielestä oleellisesti toiminnan arviointi, jonka myötä lapselle saadaan kasvusta ja kehityksestä jatkumo ja hyvinvointia tukeva kokonaisuus. Pedagoginen dokumentointi tuo lapsen oppimisen ja kasvun prosessia näkyväksi lapselle itselleen. Ryhmissä otetaan nykyään paljon kuvia, jotka tuovat arjen tapahtumat ja tunnelmat myös lapsen huoltajille nähtäviksi.

Lapsilla on erilaisia tuen tarpeita, ja ryhmätoiminnassa eriyttämistä voi tapahtua toimintaa yksinkertaistaen alaspäin tai toimintaa monipuolistaen ja vaikeuttaen ylöspäin. Toimintaa tulee haastateltavien mielestä tarvittaessa muuttaa lasten muuttuvien tarpeiden mukaan. Lapsilla ja perheillä voi olla arjessaan haasteita ja vaikeuksia, joihin on tärkeää puuttua nopeasti, tarpeeksi varhain ja syvällisesti. Tärkeänä koettiin ymmärrys ja hyväksyntä lasten ja perheiden erilaisuudelle.

”Tavallaan sellainen ymmärrys ja hyväksyntä sille erilaisuudelle. Se on minun mielestä hirveen tärkeitä. Ja sitten...se ei riitä, pitää olla kans niitä tavoitteita, jotka ovat yksilöllisiä, että se se on semmonen jatkumo...” (V1)

Yksilöllisyyden huomioiva pedagogiikka korostaa lasta yksilönä ja ainutlaatuisena persoonana. Haastateltavien mukaan toiminnan tavoitteiden täytyy kohdata lapsen yksilölliset tarpeet ja toiminnan on perustuttava varhaiskasvatussuunnitelmiin. Päiväkotiryhmien toiminnassa toteutettavien menetelmien on kohdattava lapset yksilöinä ja lapselle on annettava mahdollisuuksien mukaan yksilöllisiä mahdollisuuksia osallistua häntä kiinnostaviin aktiviteetteihin. Päiväkodin johtaja kiteytti ajatuksen laadukkaasta pedagogiikasta ja lapsen yksilöllisestä näkökulmasta näin:

”Mä aattelen, että se on tavoitteellista, hyvin suunniteltua, hyvässä yhteistyössä toimittua, että se on niinku hyvä kokonaisuus sen lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta.” (J4)

Lapsen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa päiväkodin ryhmässä johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat useaan otteeseen esille kokopäiväpedagogiikan laadukkaan pedagogiikan tekijänä. Kokopäiväpedagogiikassa nähtiin kasvattajan järjestämisen ja ohjaaman yksittäisen tuokion sijasta lapselle arvokkaana kaikki päiväkotipäivän hetket. Lapsen vapaavalintaisen toiminnan lisäksi päivään kuuluu suunnitellusti toteutettua pienryhmätoimintaa, joka mahdollistaa paremmin kaikkien lasten osallisuuden. Kasvattajalla on tuolloin mahdollisuus huomioida kaikkia lapsia tasavertaisesti. Haastattelussa mainittiin yleisen tuen keinojen esille ottaminen ja käyttöönotto pedagogiikan laadun parantamisessa. Kun lapset saavat aikuiselta varauksetonta huomiota, tuo se arkeen rauhallisuutta.

”...niinkun jos aattelee tätä pienryhmätoimintaa meillä on paljon, että on yksilöllistä mahdollisuutta.” (V2)

Kasvattajilla täytyy olla pedagogista osaamista, jotta lapsen yksilölliset vahvuudet ja hänen mielenkiintonsa kohteet tulevat huomioonotetuksi kasvatuksessa ja opetuksessa. Toiminnan sisältöihin liittyen eräs johtaja piti tunnekasvatusta oman alueensa lapsille tärkeänä. Toiminnan sisällöllinen monipuolisuus kaikki kasvun ja oppimisen osa-alueet huomioiden oli haastateltavien yhteinen mielipide laadukkaasta pedagogiikasta. Oppimisympäristön tarkoituksenmukaisen suunnittelu ja muuntaminen kuuluvat yhtenä osana heidän mielestänsä laadukkaaseen pedagogiikkaan.

6.1.2 Toimintakulttuuri

Laadukkaan pedagogiikan toinen käsitteekategoria muodostui toimintakulttuurista. Toimintakulttuurin nähtiin vaikuttavan laadukkaan pedagogiikan toteutumiseen. Ammatillisen vuorovaikutuksen esitettiin kuuluvan laadukkaan pedagogiikan toimintakulttuuriin. Haastattelussa tuotiin esille varsinkin aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus osana toimintakulttuuriin vaikuttavaa ammatillisuutta. Ammatilliseen osaamiseen kuuluu haastateltaviemme mielestä sensitiiviset ja läsnä olevat aikuiset. Se on erään haastateltavamme mielestä arjen perusasia, mutta aina ajankohtainen asia tuoda esille. Yhdessä, vuorovaikutuksessa toisten kanssa toimiminen hyvässä ilmapiirissä on yksi elementti ammatillisuutta. Erään johtajan mielestä laadukas pedagogiikka on ”... ammattilaisten toteuttamaa, positiivista, innostunutta, kaikkia osapuolia osallistavaa.” (J3)

Pedagoginen johtaminen nähtiin tässä tutkimuksessa laadukkaan pedagogiikan perustana. Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii pedagogiikan johtamista. Eräs päiväkodin johtaja totesi pedagogisen johtamisen olevan tärkein johtajan työalue. Johtajat painottivat haastattelussa pedagogiikan johtamis- ja kehittämistyön perustuvan varhaiskasvatussuunnitelmien mukaiseen toimintakulttuuriin, joka nähtiin vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun. Yhtenä tärkeimpänä laatutekijänä haastateltavat kuvasivat henkilöstön varhaiskasvatussuunnitelmien tuntemista ja niihin perustuvaa ammattiosaamista. Eräs päiväkodin johtaja kuvasi laadukkaan pedagogiikan olevan ”...tietenkin suunnitelmallista ja tavoitteellista vasun mukaista toimintaa.” (J4).

Päiväkodin johtajan rooli nousi tässä tutkimuksessa vahvasti esille laadukkaaseen pedagogiikkaan vaikuttavien rakenteiden luoja. Hänen vastuullaan nähtiin olevan työtiimien muodostaminen, työvuorojen laatiminen, lapsiryhmien muodostaminen ja riittävän työntekijämäärän

mahdollistaminen. Rakenteiden luojana päiväkodin johtaja mahdollistaa, että henkilöstö voi keskittää huomionsa lapseen ja hänen asioihinsa.

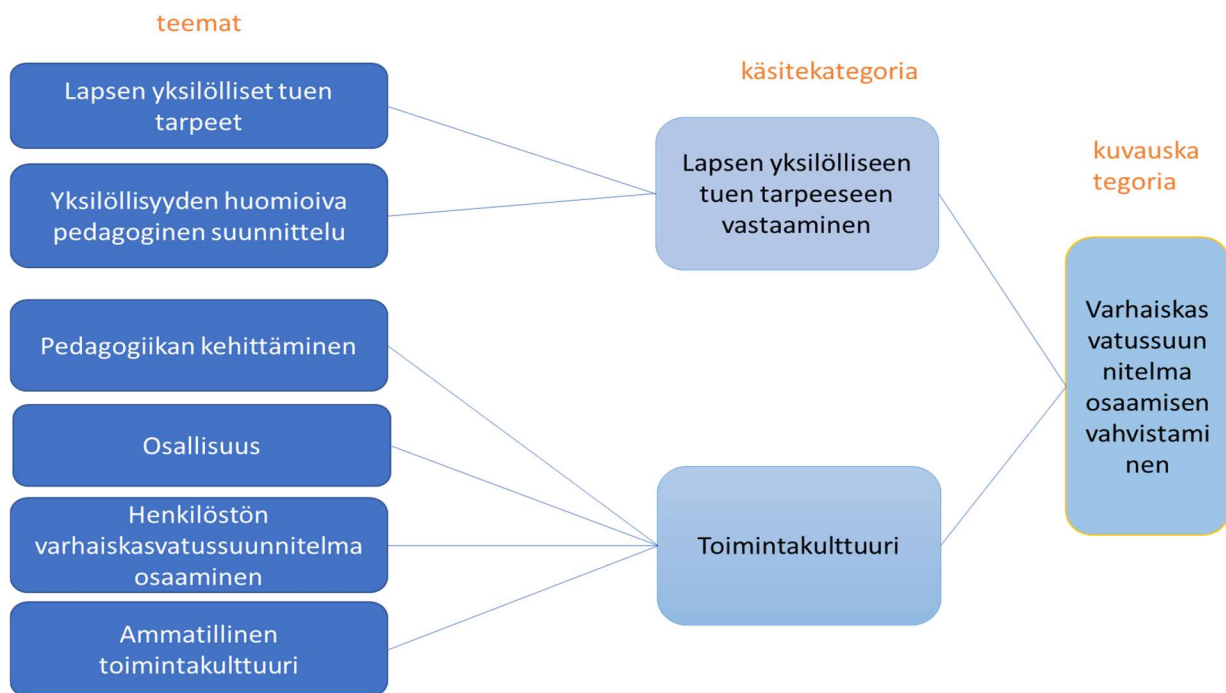
” Se lähtee ihan semmosesta rakenteiden luomisesta ja ryhmien muodostamisesta ja aikuisten määrästä, tuen tarpeitten huomioimisesta, tiimeistä, vuoroista... siihen on hyvä rakentaa se hyvä pedagogiikka.” (V3)

” ...tuo rakenteitten luominen, sehän on täysin niinkuin taas meidän esimiesten, että on se vastuu.” (J4)

Pedagogisen johtajuuden koettiin olevan kehittämistä. Oman toiminnan ja tiimien toiminnan kehittämisen nähtiin olevan pedagogisen kehittämisen lähtökohtana. Arviointi ja työn kehittäminen liitettiin seuraavassa varhaiserityisopettajan kertomassa esimerkissä yhteen:

”Mutta pitää olla myös sitä arviointia, että mikä toimii ja tiimillä tavallaan semmonen, että heillä on keskusteluyhteys, että pystyy kehittämään sitä omaa ja tiimin toimintaa ja tarvittaessa muuttamaan.”(V1)

6.2 Varhaiskasvatusperusteisen osaamisen vahvistaminen



KUVIO 3. Pedagogiikan kehittämiskohteet.

Tarkentavana tutkimuskysymyksenä tarkastelimme, minkälaisia pedagogisen toiminnan kehittämiskohteita haastateltavat näkivät laadukkaan pedagogiikan toteutumisessa. Haastateltavat esittivät pedagogisen toiminnan kehittämiskohteet samansuuntaisina kuin näkivät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuvan laadukkaan pedagogiikan.

Kuvauskategoria muodostui kahdesta käsitteiskategorista ja 6 teemasta. Teemat muodostuivat 76 ilmauksesta. Käsitteiskategorioiksi muodostui *lapsen yksilölliseen tuen tarpeeseen vastaaminen* ja *toimintakulttuuri*. Käsitteiskategorioita yhdistävän kuvauskategorian nimesimme Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuva osaamisen vahvistaminen, josta käytämme nimitystä *varhaiskasvatussuunnitelmaosaamisen vahvistaminen*.

6.2.1 Lapsen yksilölliseen tuen tarpeeseen vastaaminen

Kaikki haastateltavat toivat esille lapsen yksilöllisyyden ja yksilöllisten tuen tarpeiden huomioimisen laadukkaan pedagogiikan toteutumisen kehittämiskohteena. Lasten yksilöllisyyden

huomioiminen nähtiin selkeänä kehittämiskohteenä useissa ilmauksissa molemmissa haastatelluissa sekä päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksissä. Haastateltavien näkemyksissä oli yhteneväisyyttä lapsen yksilöllisyyden huomioimisen tärkeydestä laadukkaana pedagogisen toiminnan lähtökohtana. He kertoivat kuitenkin lasten yksilöllisyyden huomioimisessa pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa olevan haastetta. Haastateltavat näkivät, että päiväkotien henkilöstöllä ei ollut riittävään osaamista lapsen yksilöllisten tuen tarpeiden huomioimiseen toiminnassa varsinkin, jos kyseessä oli ryhmä, jossa oli erityistä tukea tarvitseva lapsi. Toisaalta lapsen yksilölliset tarpeet ja niihin vastaaminen esitettiin myös resurssointitarpeen näkökulmasta. Lasten monikulttuurisuudesta johtuviin yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaaminen nähtiin myös yhtenä teeman kehittämiskohteenä. Vastauksissa ilmeni, kuinka lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ei vielä välttämättä toteudu arjessa toiminnan tasolla vaan jää usein puheen tasolle.

”...jos sinne tulee semmosia erityistarpeisia lapsia tai maahanmuuttajalapsia, niin siellä ei oo sitten sitä osaamista välttämättä siellä.” (J2)

”...että lasten tuen tarpeet otetaan huomioon ja oikeasti ne keinot on käytössä siellä arjessa eikä vaan puheessa.” (V1)

Päiväkodin johtajien näkemyksissä oli eroavaisuuksia lasten tuen tarpeiden huomioimisessa ja resurssoinnissa. Eräs päiväkodin johtaja kuvasi, kuinka yleisen tuen keinot ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki toimivat ja ne otetaan heti käyttöön tuen tarpeen ilmetessä. Hän toi myös esille tuen tarpeen arviointiprosessin ja esiopetuksen kolmiportaisen tuen prosessit lapsen tuen tarvetta arvioitaessa ja ryhmiin resursoitaessa lapsen tuen tarpeisiin vastaamisessa.

”Että ei se työ käynnisty vasta sitten tavallaan ko vuojen päästä tulee se diagnoosi, että kyllä sitä arkee on jo tuettu ja kehitetty ja viety etteenpäin. Ja varmasti saavutettuki, jos tiimi toimii hyvin.” (J1)

Osa haasteltavista toi toisaalta esille kuitenkin lapsen diagnoosin merkityksen lapsen yksilöllisen tuen tarpeen huomioimisessa, vaikka Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) eivät näin ohjaakaan. Diagnoosin nähtiin helpottavan päiväkodin johtajan työtä lapsen tuen tarpeeseen vastaamisen resurssoinnissa, kasvattavan henkilöstön ymmärrystä lapsen tuen tarpeista ja mahdollisista tuen keinoista. Lisäksi lapsen diagnoosi nähtiin tärkeänä vanhempien sitouttamisessa lapsen tuen tarpeisiin vastaamisessa. Haasteltavat toivat esille henkilöstön tarpeen saada lisäkoulutusta lapsen yksilöllisistä tuen tarpeista ja niiden

huomioimisessa toiminnassa. Toisaalta vastauksissa nousi esille myös lisäresurssin tarve inkluusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Lisäresurssilla viitattiin avustajaresurssin lisäämiseen ryhmässä, joissa on tuentarpeisia lapsia.

Lasten yksilöllisyyden huomioivan pedagogiikan suunnittelu nähtiin yhtenä kehittämiskohteena. Haastateltavat korostivat pienryhmäpedagogiikkaa keinona lapsen yksilöllisyyden huomioimisessa. Useat heistä totesivat kuitenkin, että pienryhmäpedagogiikassa on kehittämistä. Eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja toi esille lisäksi eriyttämisen tarpeen pedagogiikan suunnittelussa myös pienryhmätoiminnassa käyttämällä vertauskuvaa eri eläimille annettavasta tehtävästä kiivetä puuhun.

”Että se ei muuta mittään, vaikka te jaatte ne kahteen ryhmään ja se sama puu on siellä. Teijän pitää eriyttää. Siinä on vielä tekemistä varmasti.” (VI)

6.2.2 Toimintakulttuuri

Toiseksi käsitteeksi muodostui toimintakulttuurin kehittäminen. Toimintakulttuurin kehittäminen koostui neljästä eri teemasta. Kehittämiskohteet toimintakulttuurissa nousivat esille monin eri tavoin molemmissa haastatteluissa. Varsinkin päiväkodin johtajat korostivat haastatteluissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita päiväkodin toimintakulttuuria määrittävänä asiakirjana. Heidän näkemyksensä mukaan kuitenkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ei ole täysin sisäistetty toimintaa ohjaavana asiakirjana ja henkilöstön Varhaiskasvatussuunnitelmaan perustuvaa osaamista (vasuosaamista) tulisi kehittää. ”

”Sen ymmärtäminen, että vasu tosiaan ohjaa ja se ei ole niinku vaihtoehto, että ehkä voitasko me tehdä näin... Että se on varmaan sen ymmärtäminen...” (JI)

”Kyllä varmaan kaikki tietää, että semmonen on ja oisko kaikki lukenut sen? (JI)

”En tiää. En usko.” (VI)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuvan kokonaisvaltaisen pedagogiikan kehittäminen korostui näkemyksissä laadukkaan pedagogisen toiminnan kehittämiskohteena. Vastauksissa ilmeni tarve kehittää pedagogisen toiminnan suunnitelmallisuutta, dokumentointia ja arviointia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden, paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman

ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmien mukaisesti. Yksi haastateltavista päiväkodin johtajista esitti haastattelutilanteessa kysymyksen muille haastateltaville: ”...että missä on pedagogiikka? Missä on arviointi? Missä on kehittäminen?”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät toisaalta kehittämiskohteita sekä pienryhmä- ja kokopäiväpedagogiikassa sekä tukikeinojen käyttöön ottamisessa arjen toiminnassa.

”Päästäs kokopäiväpedagogiikkaan ja että ne tukikeinot ois aktiivisesti käytössä siellä arjessa. Ja eriytettäs.” (V1)

Poispääseminen tuokiokeskeisestä toiminnasta tuli esille myös johtajien näkemyksissä kehittämiskohteena. Oppimisympäristöjen muokkaaminen lapsilähtöisemmäksi nousi esille useissa vastauksissa. Oppimisympäristöjen muovaamisen toivottiin tapahtuvan lapsilähtöisesti, lasten ja ryhmän tarpeisiin pohjautuen.

Yhtenä toimintakulttuurin kehittämiskohteena nousi esille osallisuuden edistäminen. Osallisuuden ymmärtäminen ja osallisuuden keinojen nähtiin vaihtelevan. Keskusteluissa esitettiin osallisuutta edistävien toimintatapojen ja rakenteiden tarvitsevan kehittämistä. Osallisuus nousi esille lähinnä lasten osallisuutena yksittäisissä vastauksissa.

”Osallisuus, sitä ei oo tehty riittävän selkeesti ja ei ole osallistettu riittävästi, koska musta on aivan kummallista, osallisuushan se on päivän sana, sehän on semmonen et, sen pitäs olla kaikkien huulilla, se pitäs kaikilla olla ymmärrys, että se ei pelkästään sitä, että saan viedä omat astiat ruokakärryyn tyypinen asia.” (J4)

Toisaalta haasteltavat näkivät haastetta varsinkin monikulttuuristen perheiden kanssa työskentelyssä kulttuuri- ja kielierovaisuuksien vuoksi. Huoltajien osallisuus tuli vastauksissa esille enemmän monikulttuuristen, eri kielitaustaisten tai tukea tarvitsevien lasten huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. Monikulttuuristen perheiden tasavertaisuuden ei nähty toteutuvan lähinnä eri kielitaustan vuoksi.

” Jos me aatellaan, että jokaisen pitäs olla tasavertaisessa asemassa, niin sitten meillä on kaikki lomakkeet pääsääntöisesti suomen kielellä.... tähän meidän pitää lähteä tekemään muutosta, että me saahaan sitä heijänki näkökulmaa ... ja he oikeasti kokee, että me ollaan kiinnostuttu ja he saa sillä omalla kielellä vastata ja puhua” (J4)

”Joo, tuo on tärkeä näkökulma, koska eihän he integroidu tähän yhteiskuntaan, jos he kokee ulkopuolisuutta.” (J3)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esille lisäksi henkilöstön tarvitsevan enemmän keinoja huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä vanhempien osallisuuden huomioimiseen ja vanhemmuuden tukemiseen.

”Ei me voia yksin viiä sitä lapsen asiaa vaan siinä pitää olla vanhemmat... Se vaatii semmosta tiiviimpää yhteistyötä vanhempien kanssa ja henkilökunnan, että miettii niitä asioista vähän usiammin.” (V1)

Toisaalta vaikka huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja huoltajien osallisuuden vahvistaminen nähtiin yhtenä kehittämiskohtena, haastateltavat näkivät kuitenkin lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman työvälineenä huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Lasten yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien dokumentointi ja suunnitelmien toteuttaminen toiminnassa nähtiin kuitenkin haasteena.

”Tavallinen vasu lasten vanhempien kanssa on hirviän tärkeä työväline.” (J2)

”...että opitaan sinne kirjaamaan ne olennaiset ja tärkeimmät asiat ja menetelmät sinne vasuun... ja tavoitteet. Ja sitten ne oikeesti on siellä arjessa.” (V1)

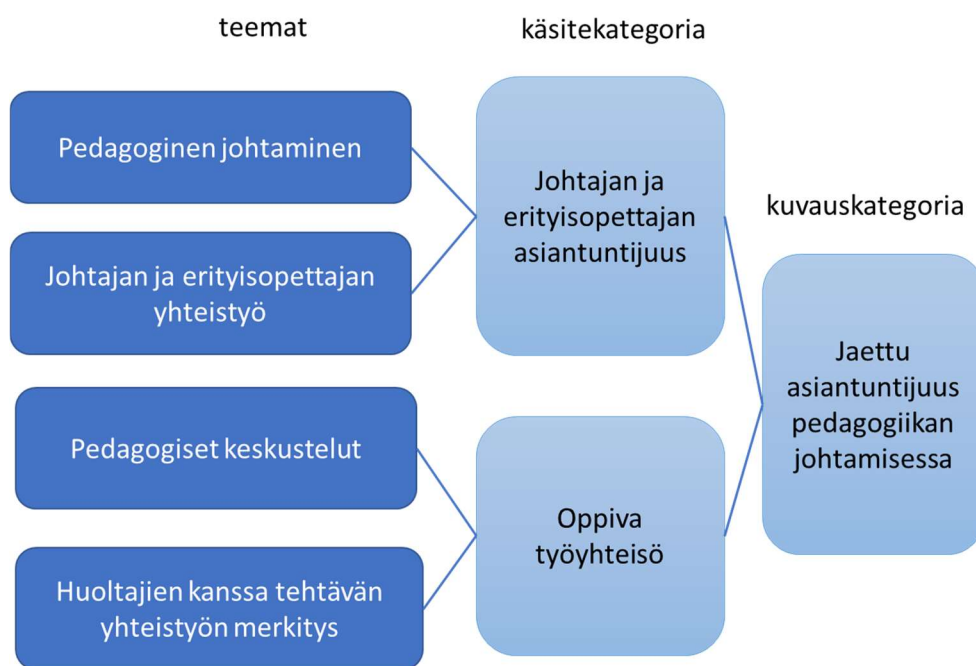
Henkilöstön osallisuus nähtiin henkilöstön vastuuttamisena laadukkaan pedagogiikan kehittämistehtävässä. Pedagogiikan kehittämisen nähtiin kuuluvan kaikille. Haastatteluissa nousi esille pedagogiikan kehittämistyön kaikkien ammattilaisten yhteiseksi tehtäväksi vaativan kaikkien ammattiryhmien yhteistä sitoutumista ja osallisuutta. Haastateltavat näkivät tarvetta kehittää erilaisia käytäntöjä ja rakenteita pedagogiikan systemaattiselle kehittämistyölle. Kehittämiskohteeksi nähtiin tiimien palaverikäytäntöjen kehittäminen palaverisisältöjen sekä sähköisten Teams-systeemien käyttöön ottamisen suhteen.

Ammatillisen toimintakulttuurin kehittämisellä haastateltavat näkivät työtapojen päivittämisen tähän päivään. Haastatteluissa tuli esille päiväkotien tiimeissä käydyt keskustelut ammatillisen toimintakulttuurin kehittämistarpeista. Haastateltavat kokivat kuitenkin, että vaikka keskustelut ovat olleet hyviä ja henkilöstöllä on halua lähteä kehittämään työtapoja, tarvitaan vielä lisää

rakenteita ammatilliseen keskusteluun ja ammattisen toimintakulttuurin vahvistamiseen. Ammatillisen kehittymisen kannalta vastauksissa tuli esille tarve päästää vanhoista toimintatavoista irti, kokeilla avoimesti uutta, uskaltaa epäonnistua ja jatkaa eteenpäin. Eräs haastateltava kiteytti visionsa toimintakulttuurin muutoksesta, että ”...tavoite on kohti tulevaisuutta.”

6.3 Jaettu asiantuntijuus pedagogisessa johtajuudessa

Kolmannessa haastatteluteemassamme kysimme tutkimukseen osallistujilta, millä keinoilla he näkevät kehitettävän laadukkaasta pedagogiikkaa. Kuvauskategoriaksi muodostui jaettu asiantuntijuus pedagogiikan johtamisessa. Käsitekategorioiksi muodostuivat *päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuudet* ja *oppiva työyhteisö*. Nämä kaksi käsitekategoriaa muodostuivat 4 teemasta. Ilmauksia oli yhteensä 62. Alla olevassa kuviossa esitämme kategoriat ja teemat.



KUVIO 4. Kehittämisstrategioiden teemat ja kategoriat.

6.3.1 Johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuudet

Tutkimuksessamme muodostui ensimmäiseksi laadukkaan pedagogiikan kehittämisstrategiaksi johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuudet. Tämä kategoria muodostui

kahdesta teemasta: pedagoginen johtaminen sekä johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyö.

Päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät pedagogisen johtamisen laadukkaan toiminnan ja sen kehittämisen kannalta tärkeänä. He korostivat sekä valtakunnallisen että paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman velvoittavuutta asiakirjoina ja työn perustana. Laadukkaan pedagogiikan johtamisessa ja kehittämisessä tuli haastattelussa keskeisesti esiin varhaiskasvatussuunnitelmatyö (vasutyö). Vasutyö kuvastaa päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan keinoja tuoda velvoittavat asiakirjat henkilöstölle tutuiksi. Erään päiväkodin johtajan sanoin:

”... ja sen vasutyön johtamiseen, mikä on ehottomasti sen pedagogisen johtamisen se ihan niinku tärkein asia.” (J4)

Haastateltavamme totesi, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet asettavat varhaiskasvatuksen toiminnalle raamit, joiden puitteissa toimintaa tulee järjestää.

”... ehkä sen ymmärtäminen, että vasu tosiaan ohjaa, ja se ei ole niinku vaihtoehto, että ehkä voitaisko me tehdä näin. Vaan ihan selkeästi sehän antaa meille raamit, miten tässä.” (J1)

Yhtenä pedagogisen johtajan tehtävänä haastateltavat näkivät henkilökunnan ammatillisen osaamisen tukemisen ja henkilökunnan kouluttautumisen mahdollistamisen. Koulutusta tulisi järjestää vastaamaan varhaiskasvatusalueen erityistarpeita ja kehittämiskohteita. Johtajan olisi tärkeää tuntea työntekijänsä, jotta hän voisi ohjata heitä sisällöltään sellaisiin koulutuksiin, joista työntekijät saisivat tukea työlleen ja osaamiselleen.

Toimivien ja sujuvien rakenteiden luominen päiväkodissa mahdollistaa varhaiskasvatussuunnitelmien mukaisen laadukkaan pedagogiikan ja toiminnan toteuttamisen. Eräs varhaiserityisopettaja oli tehnyt huomion, kuinka ryhmään saatu lisäresurssi oli vahvistanut paljon varhaista puuttumista ja sitä myöten edistänyt lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Johtajan suoma lisäresurssi oli antanut aikuisille enemmän mahdollisuuksia toimia enemmän pienryhmissä.

Toinen teema kuvaa johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä mahdollisuutena tukea päiväkodin laadukasta pedagogiikkaa ja sen kehittämistä. Työtä voimaannuttavana asiana koettiin kahden asiantuntijan yhteinen ymmärrys pedagogiikasta ja samaan suuntaan toimiminen. Sen myötä työn kehittämisen koettiin olevan luontevaa. Pedagogisen toiminnan ke-

hittämisen tavaksi yksi työpari oli järjestänyt yleisen tuen kehittämispäivät vietettäväksi yhdessä päiväkodin henkilökunnan kanssa. Yhteisten arvojen ja työn periaatteiden kerrottiin helpottavan johtajan ja varhaiskasvattajan yhteistyötä.

Kannustamalla ja myönteisellä palautteella he tukevat toinen toisiaan, kuten seuraava puheenvuorot kertovat:

”Meillä on jaetut arvot ja periaatteet. Se auttaa meidän työtä. Meidän ei tarvi niinku jauhaa niistä. Ne on meillä niinku sama ajatus.” (J3)

”Me ollaan saman asian toisiamme tukien.” (V3)

”Ja sitten se, että meillä on luottamus toisiin ja arvostus toisiin. Että sen mää huomaan ja sitten meillä on semmonen myös, että me sparrataan toisia, et hei vähän älyttömän hyvin teit tuon. Ja onpa ihanaa, kun sää teit näin. Ja must se semmonen tiivistää ja luo semmosta yhtenäisyyttä tähän.” (J3)

Päiväkodin johtaja kuvasi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä ratkaisukeskeiseksi toiminnaksi. Havaittua pulmaa pyrittiin ratkomaan miettimällä, miten tilanteeseen on jouduttu, ja mitkä asiat siihen ovat vaikuttaneet. Yhdessä he miettivät mitä asialle voidaan tehdä, jotta pulma ratkeaa ja toiminnassa päästään eteenpäin.

6.3.2 Oppiva työyhteisö

Nimesimme oppivaksi työyhteisöksi toisen käsitteekategorian, joka liittyy jaettuun asiantuntijuuteen pedagogisessa johtajuudessa. Tämä kategoria kuvaa päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan käsityksiä siitä, millä keinoin työyhteisöä tuetaan oppimaan ja kehittämään pedagogista toimintaa. Tämä kategoria muodostuu kahdesta eri teemasta. Teemat ovat nimeltään pedagogiset keskustelut ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys.

Molemmassa haastattelussa tuli esiin suuri tarve tiimien sisäisille keskusteluille. Tilaa ja aikaa säännöllisiin keskusteluihin koettiin tarvittavan tiimien yhteistyön kehittämisen tueksi. Johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan mukaan keskustelujen nähtiin tukevan henkilöstön pedagogiikkaa, koska aina päiväkodin tilanteissa ei ole osaamista eikä osata pedagogisia ratkaisuja kohdalle tulevista haasteista. Eräs päiväkodinjohtaja ilmaisi yhteisen vastuun varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa järjestää mahdollisuuksia yhteisille pedagogisille keskusteluille:

*”...niitä pedagogisia foorumeita, missä me käyään sitä keskustelua ja pala-
taan näihin aiheisiin, aukastaan henkilökunnalle. Että kyllä se on meidän teh-
tävä justinsa yhessä miettiä mikä se on, millaiset ne on ne foorumit, missä
me käyään näitä pedagogisia keskusteluja.” (J4)*

Tiimipalaverit koettiin tärkeänä keskustelujen mahdollistajana. Eräs johtaja oli luonut tiimipa-
lavereihin sisältöä ja struktuuria keskustelurungolla ja keskusteluissa esiin otettavilla asioilla.
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoi, että eräässä päiväkodissa oli tiimipalaverin runkoon
sisällytetty tuen asiat yhtenä keskusteltavana asiana. Heidän mukaansa tavoitteena oli saada
palaverien sisällöt koskemaan enemmän pedagogista toimintaa. Tiimipalavereissa on johtajan
kertomana hyvä keskustella ryhmään kuuluvien lasten asioista, ryhmävasusta, toiminnan koko-
naisvaltaisesta suunnittelusta ja arvioinnista. Selkeästi yhteisesti sovitut painopistealueet toi-
minnassa ja sujuvaksi suunniteltu arki tukevat haastateltavien mielestä pedagogiikkaa, ja näi-
den asioiden sopimiseksi tarvitaan paljon yhteistä keskustelua.

Päiväkodin johtaja piti päiväkodissaan tärkeänä pedagogisia keskustelufoorumeita. Niitä jär-
jestettiin varhaiskasvatuksen opettajille, mutta myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajille. Joh-
taja koki tärkeänä, että sai suunnata pedagogisia sisältöjä juuri tietyille henkilöstöryhmälle.

*”Meillä on niinkö pedafoorumit opettajille, sitten on pedafoorumit lasten-
hoitajille, ...mä ihan vasta pittin lastenhoitajille pedakahvilan, ja sit sillä ta-
valla on helppoa, kun pittää erikseen. Mä pystyn vasusta poimimaan ne asiat,
mitkä velvottaa myös lastenhoitajia.” (J4)*

Haastateltavat toivat esille, että pedagogisiin keskusteluihin on kehitetty tueksi erilaista keskus-
telumateriaalia. Yleisen tuen vahvistamiseksi tiimeissä käydään syksyisin nelikenttäkeskuste-
luja, joiden tavoitteena on tukea ja nostaa ryhmän toiminnan yleisen tuen pedagogiikkaa. Kes-
kusteluissa pohditaan kunkin ryhmän vahvuuksia ja toiminnan kehittämiskohteita. Nelikenttä-
keskustelua työtiimissä pitänyt varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoi, että hänen näkemyk-
sensä mukaan henkilökunta kokee nelikenttäkeskustelun väylänä sanoa toiminnan kehittämi-
seen juuri heidän ryhmänsä kannalta tärkeitä asioita, mutta myös ryhmässä olevista ahdistavista
asioista. Hänen mukaansa yhteisiä keskusteluja varhaiserityisopettajan kanssa voisi järjestää
useamminkin. Ryhmien avuksi on annettu esiopetuksen työvälineenä käytössä oleva yleisen
tuen tsekkauslista, josta tiimin jäsenet saavat pedagogisia vinkkejä yleisen tuen keinoista lapsen
kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Eräs johtaja toteaa haastattelussa, että varhais-
kasvatuksen erityisopettaja on tarvittaessa heti mukana lapsen tukiasioita mietittäessä, ja lapsen
asioita eteenpäin viettäessä.

Päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esiin huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyden. Yhteistyön ryhmän henkilökunnan ja lasten vanhempien kanssa täytyy olla tiivistä. Erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajaopettaja koki vanhempien roolin lapsen asioissa tärkeänä arkisia tukiasioita pohdittaessa.

”... se vaatii, että niistä keskustellaan niistä arkiasioista aika tiiviisti kuitenkin. Ja katotaan, mitä on saavutettu ja mitä ei. Ja mitä tehhään, jotta saavutettas. Kyllä se hyvä yhteistyö on tämäkin asia.” (J1)

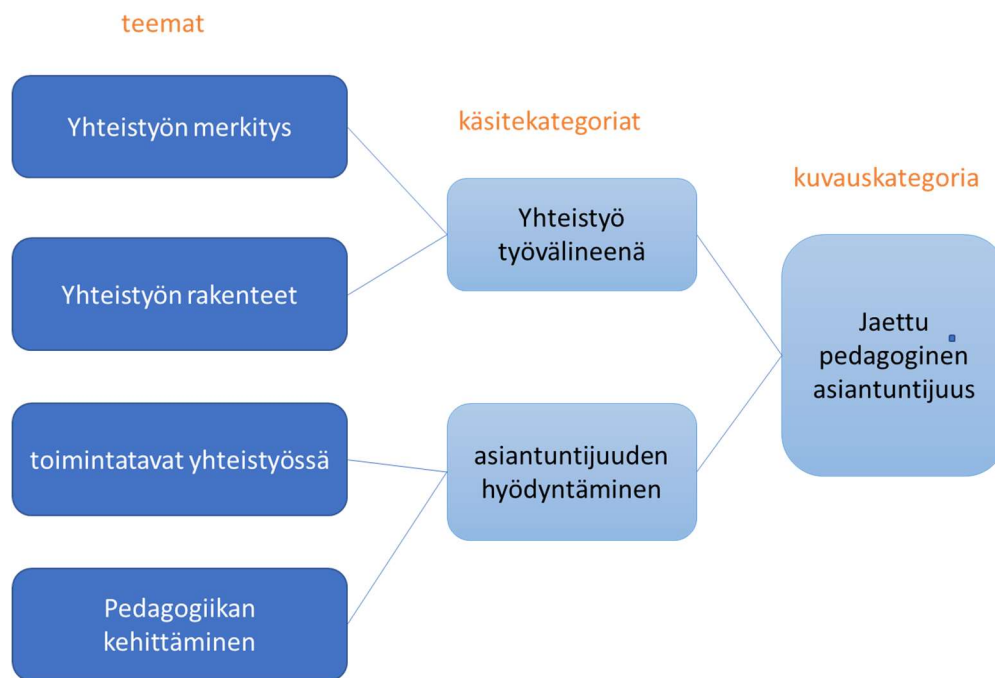
Lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelman kerrottiin olevan yhteistyössä tärkeä työväline. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tulisi arvioida yhdessä vanhempien kanssa säännöllisesti ja tarpeen mukaan useamminkin kuin vain keväisin toimintakauden lopussa. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoi esimerkinomaisesti omasta tavastaan arvioida vasuja henkilöstön ja vanhempien kanssa:

”Mää oon alkanu puhumaan sellaisesta väliwasusta. Elikkä sellaisesta väliarviointista. Että otetaan vähän semmoinen lyhyempi hetki ja silloin me nähhään, että tuota niin. Ensimmäisessä syksyn palaverissa ko sovitaan tavoitteita, että tässä ehkä on syytä keskustella tässä vähän välissäkin vanhempien kanssa ja miettiä niitä asioita.” (V1)

Monikulttuuristen perheiden määrän lisääntyminen on tuonut tarvetta käyttää vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tukena kuvia. Päiväkodissa, jossa eräs haastateltavamme päiväkodin johtaja toimi, oli monikulttuuristen perheiden huomiointi osa varhaiskasvatuksen arkea, vaikkakin se hänen näkemyksensä mukaan vaatii lisäksi erityisosaamista.

”...sitte tietysti nuo maahanmuuttajaperheet. Sehän on yhenlainen erityisosaamisen alue. Kyllähän se niinkö näkyy meidän arjessa S2-opetus ja valmistava ja kaikki tämmönen. Se on osa sitä sujuvaa arkea.” (J2)

6.4 Jaettu pedagoginen asiantuntijuus



KUVIO 5. Jaetun pedagogisen asiantuntijuuden tarkastelua.

Neljäs tutkimusteemamme tarkasteli päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä jaetusta asiantuntijuudesta. Kuvauskategoria muodostui kahdesta käsityskategoriasta ja 4 teemasta. Teemat muodostuivat yhteensä 88 ilmauksesta. Käsityskategorioiksi teemoista muodostui *yhteistyö työvälineenä* ja *asiantuntijuuden hyödyntäminen*. Käsityskategorioita yhdistävän kuvauskategorian nimesimme jaetuksi pedagogiseksi asiantuntijuudeksi.

6.4.1 Yhteistyö työvälineenä

Yhteistyö työvälineenä muodostui toiseksi käsitekategoriaksi. Se koostui kahdesta teemasta, jotka nimesimme yhteistyön rakenteiksi ja yhteistyön merkitykseksi.

Haastateltavat kuvasivat, miten he toimivat yhdessä työpareina ja minkälaisia yhteisiä toimintamalleja he ovat luoneet keskinäiseen yhteistyöhönsä. Yhteistyötavat ja yhteistyön määrä eri työpareilla olivat moninaisia, mutta yhteistä kaikille työpareille olivat arjen keskustelut, joita käytiin usein spontaanisti ja akuuttien aiheiden tiimoilta. Yhteiset keskustelut nousivat esille

kaikissa haastatteluissa sekä päiväkodin johtajien että varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomana.

”Se on semmosta ajatusten vaihtoa. Me keskustellaan, me pohditaan ja istutaan jonnekin ja jutellaan. Se on meille luontaista, että ei tarvi olla joku palaveri” (V3)

”Mutta jotenki meillä ei oo niinku sovittu tiukasti, että tuota niin, että silloin ja silloin tavataan. Tietenki poikkeuksiakin on. Mutta meillä on hirveen paljon arjessa sitä keskustelua.” (J2)

Osa työpareista oli ennalta sopinut ajan ja aiheen yhteisille tapaamisille ja keskusteluille kaupungin varhaiskasvatuksen vuosikellon rytmin mukaisesti. Näiden aikataulutettujen tapaamisten aiheena olivat muun muassa tulevan toimintakauden lapsiryhmien muodostamiset ja henkilökunnan ryhmiin sijoittumisehdotukset. Haastateltavat nostivat esille myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan, varhaiskasvatuksen opettajan ja päiväkodin johtajan yhteistyössä laadittavat paikalliset lasten tuen tarpeen arviot ja tuen suunnitelmat yhtenä yhteistyömuotona. Osa johtajista osallistui kaikkiin tuen tarpeen arvioiden laatimiseen ja osa osallistui vain tärkeimmiksi kokemiinsa arvioihin.

Yksi työpareista ei kokoontunut sovitusti säännöllisesti yhdessä tällä hetkellä, vaikka aiemmin olivat niin tehneet. Sen sijaan samalla varhaiskasvatusalueella toimivat toiset päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat tapasivat yhdessä säännöllisesti. Tämä työpari toi esille, että kuitenkin ovat miettineet myös jatkossa säännöllisiä tapaamisia työparina kahdestaan. Toisaalta he pyrkivät olemaan paikalla yhtä aikaa samassa päiväkodissa, jolloin oli mahdollisuus käydä akuutit keskustelut ilman ennakolta sovittua aikaa.

Päiväkodin pedagogisesta kehittämisestä vastaavat työryhmät nousivat esille molemmissa haastatteluissa. Ryhmistä käytettiin nimitystä johtotiimi tai pedatiimi. Johtotiimien kokoonpano vaihteli päiväkodeittain. Yleensä tiimiin kuului päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varajohtaja tai yhdistettynä päiväkodin johtajan johtamien päiväkotien varajohtajat. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei kuulunut yhden päiväkodin johtotiimiin. Siellä johtotiimiin kuuluivat päiväkodin johtajan lisäksi 2 päiväkodin varajohtajat.

Päiväkodeissa pidettävät vasu- tai pedakahvilat kuvattiin yhtenä yhteisenä toimintamuotona, vaikka varhaiskasvatuksen erityisopettajan osallistuminen ja rooli niissä vaihteli. Pedakahviloiden suunnittelu ja toteutus oli usein tehty päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyönä ajankohtaisten teemojen tai ryhmistä esille tulleiden tarpeiden pohjalta.

Toisaalta joissain päiväkodeissa taas erityisopettajan rooli pedakahviloissa ei noussut esille ja hän ei osallistunut niihin säännöllisesti.

”Pedakahviloita ollaan pietty.” (V1)

”*Yhessä ollaan käyty. Valmisteltu ne.*” (J1)

Päiväkodin johtajien pitämiin viikkopalaveri-ihin varhaiskasvatuksen erityisopettajat osallistui-
vat satunnaisesti. Palaverissa erityisopettajalla saattoi olla joku henkilöstölle esille tuotava asia
tai päiväkodin johtajalta tullut aloite tietyn aiheen alustuksesta.

”Viikkopalaverissa voiaan joskus. Harvemmin ehin olla viikkopalaverissa,
mutta joskus. Ja siellä saattaa sitte, että puhutaan jotain yhteisistä asioista.”
(J1)

Ryhmi-ien tiimipalaveri-ihin osallistuminen oli toimintatapana usealla työparilla. He kertoivat
osallistuvansa työparina päiväkotien-nsa kaikkien ryhmien henkilöstön ryhmäkehityskeskustelui-
hin toimintavuoden aikana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat osallistuivat myös satunnaisesti
ryhmien tiimipalaveri-ihin. Osa erityisopettajista osallistui säännöllisemmin ja osa taas harvem-
min, koska tiimipalaveri-ihin osallistuminen oli kytköksissä varhaiskasvatuksen erityisopettajan
aikataulujen ja ryhmien tiimipalaveriaikojen yhteensopimattomuuteen. Yhdessä ennalta
sovittu tiimipalaveri-ihin työparina osallistuminen nähtiin pääsääntöisesti hyvänä toimintamal-
lina yhteistyössä.

”Tää on hyvä rakenne, että veo ja johtaja käy yhtä aikaa niissä.” (V3)

Muutamalla työparilla oli sovittuna päiväkodin jokaisen tiimin kanssa käytävä tiimipalaveri,
jossa aiheena oli ollut tiimin kuulumiset tai joissain tapauksissa joku akuuttitilanne ryhmässä.
Yhteisissä tiimipalaverissa on ollut myös käytössä yhteinen keskustelurunkomalli ryhmän toi-
minnan suunnittelun ja arvioinnin tueksi. Tiimipalaveri-ihin osallistuttiin myös tarvittaessa.
Esimerkkinä haastateltavat toivat esille kriisitilanteen ryhmässä tai tukea tarvitsevan lapsen siir-
tyessä uuteen ryhmään.

Kaksi työparia oli ottanut keskenään käyttöön sähköisen kalenterin jakamisen helpottamaan
päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan aikataulujen yhteensovittamista ta-
paamisia varten.

Toisena teemana yhteistyö työvälineenä käsitekategoriassa päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyön merkitys nähtiin hyvin moninaisesti. Toisaalta yhteistyö nähtiin laajasti yhteisenä vastuunjakamisena ja kumppanuutena pedagogiikan johtamisessa, mutta esille tuli myös kapea-alaisempi yhteistyötapa koskien lähinnä lasten tuen asioita päiväkodissa.

”Mulla veon kanssa käyttää silleen . on semmonen niinku et kun sitä pystyy toisia innostaan, sparraamaa. Päästään hedelmällisempään niiku tuota pedagogiikan kehittämiseen, kun se että yksin koitat saada. ” (J3)

Haastatteluissa tuli kuitenkin esille esimerkkejä joidenkin työparien keskinäisestä tiivistä yhteistyöstä. Osa johtajista kertoi saavansa tukea johtajuuteensa varhaiskasvatuksen erityisopettajalta kuuntelun ja keskustelun kautta. Yksi työpari kuvasi yhteistyötään hyväksi ja luontevaksi. He kertoivat myös yhteistyön luottamuksellisuudesta ja avoimuudesta. Esitämme esimerkkinä yhden työparin vuoropuhelun haastattelutilanteesta:

”Mehän toimitaan kyllä työpareina. Me ollaan alun alkaenki löyetty sillä lailla toisemme.” (J1)

”Se on jotenki sillälailla luontevasti syventynyt ja kehittynyt tässä arjessa.” (VI)

”Me ollaan mietitty ja löyetty se yhteinen näkemys... Meillä ei ole sillä lailla ristiriitoja siinä kohassa vaan on se kohde mihin me mennään. Ollaan varmaan aidosti siinä pedagogisessa johtajuudessa työpareja.” (J1)

Johtajat kuvasivat hallinnollisen työn lisääntyneen ja vievän aikaa pedagogiselta johtamistyöltä. Usea johtaja mainitsi pedagogiselle johtamiselle jäävän vähiten aikaa.

Muutama johtaja kertoikin saavansa tukea pedagogiseen johtajuuteen työparina toimivalta erityisopettajalta ja jakavansa pedagogista johtajuutta hänen kanssaan. He kertoivat yhteistyössä jakavansa työtaakkaa ja saavansa näin tukea myös työssä jaksamiseensa.

” Kyllä mää ainakin aattelen, jos aattelee ommaa tukea, niin kyl se tossa (osoittaa työpariaan) on niinku tosi paljon. Niinkö sen kuuntelun ja keskustelun kautta. Tosi hankalissakin tilanteissa ja jos on jotakin niin. Mää perjantaina muistaaksi kysyin, että onko sulla aikaa sitten. Olin käyny yhdessä

ryhmässä. Tavallaan määhän haluan sitten jakkaa sen ja kuunnella, mitä hänellä on mielessä ja minkälainen näkökulma hänellä on ja sillä lailla...” (J1)

Eräs johtaja kuvasi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa jakamansa pedagogisen johtajuuden merkityksellisenä varsinkin haasteellisiksi kokemissaan tilanteissa.

”... pedagogisesti pystyy perustelemaan asiat, niin miksi me toimimme tällä tavalla ja sitte se, päiväkotinsa erityisopettajan kanssa ...jaettu johtajuus on myös siinä mielessä hyvä, että tuota sä et oo yksin siellä antamassa ohjeita tai selvittämässä asioita ja ei ne kaikki asiat kilpisty sinuun, että jos siellä on niitä haasteita ja sitä kriittistä palautetta, niin se ei oo välttämättä oo aina pelkästään sinä vaan et me olemme johtotiimissä keskustelleet tämän asian ja tästä ollaan...tämä ei ole vain minun keksintö, niin silloin se helpompi markkinoida sinne muuallekin. Eikö oo?” (J3)

Vaikka varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheenvuoroissa näkyi jaetussa asiantuntijuudessa ensisijaisena tuen näkökulman korostaminen, toivat he silti esille myös tiiviin yhteistyön päiväkodin johtajan kanssa pedagogiikan kehittämistyössä. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista kuvasi asioiden eteenpäin viemisen ryhmässä olevan helpompaa, kun on johtajan kanssa yhdessä sovitut linjaukset ja toimintatavat heidän toimiessa työpareina. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat myös samaa käsitystä johtajien kanssa työtaakan jakamisen merkityksestä samoin kuin tuli esille johtajan kertomana. Eräs erityisopettajista kuvasi myös oman työnsä painottuvan samalla tavoin kuin päiväkodin johtajan päiväkodin alueellista erityispiirteiden takia.

”... musta tuntuu, että koko ajan lisääntyy meidän alueella tämä johtajan ja veon yhteistyö. Että koen olevani kyllä tässä kehittämistyössä johtajan kanssa mukana ja saan vaikuttaa.” (V3)

Jaettu asiantuntijuus pedagogiikan johtamisessa nähtiin merkityksellisenä yhteisen päämäärän edistämisessä. Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa nähtiin etuna erilaisten vahvuuksien ja osaamisen hyödyntäminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

”...sitte me hyödynnetään toistemme vahvuuksia. Ja sitä, ei mun tarte tehdä sitä, missä veo on hyvä. Ei mun tarvi päämääröiä sinne eikä veon tarvi. Siinäkin toimii se luottamus, että hoia sää nuo ja hoia sää nämä. Ja tuota et me yhistellää tavalla niitä meidän näkökulmia. Mulla on tällönen näkökulma tähän asiaan ja mulla on tällönen ja me vähän aikaa pohditaan ja

tässähän se on kirkastuu se yhteinen linja siinä keskustellen. Et se on niinku. Se on hyvä. Ja ylipäänsä johtajuuden jakamista yhteisen päämäärän edistämiseksi. Että se on, kun meillä on tiedossa päämäärä, mihin me ollaan menossa, niin helpompihan sinne on mennä ko sitte miettiä, jos ei tiedettä.” (J3)

Oma ammattitaidon kehittyminen nähtiin myös toteutuvan moniammatillisessa yhteistyössä. Oman näkökulman jakaminen ja toisen näkökulma kuuleminen nähtiin merkityksellisenä myös oman ammatillisen kehittymisen kannalta.

”Sit se sanookin, että tuossa hirveen hyvä idea. Ja me lähetään yhdessä kehittämään ja sekin just ett jakaa sitä. Että sää pystyt itekin kehittämään, kun sää kuulet toiselta vähän jonku erilaisen näkökulman.” (J4)

Kaikki työparit eivät jakaneet pedagogista johtajuutta keskenään yhtä tiiviisti kuten edellä kuvattiin. Johtajat kertoivat lisäksi myös alueellista tiimeistä, joissa johtajuuden jakaminen toteutui enemmän toisten johtajakollegojen kesken tai päiväkodin varajohtajien kanssa. Tällöin päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettu pedagoginen johtajuus ei noussut haastatteluissa vahvasti esille. Jaettua johtajuutta toteutettiin myös laajemmin koko henkilöstön kanssa. Haastatteluissa tuli ilmi myös yksittäinen näkemys, että johtajuuden jakamiselle varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa ei ole tarvetta, koska johtaja on yksin vastuussa johtamistyöstä.

6.4.2 Asiantuntijuuden hyödyntäminen

Käsityskategorian asiantuntijuuden hyödyntäminen koostuu kahdesta teemasta. Toisen teeman nimesimme pedagogiikan kehittämiseksi lähinnä yhteisten keskustelujen sisältöjen kautta. Toisen teeman nimesimme toimintavoiksi yhteistyössä.

Päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kävivät keskusteluja, joiden aiheet koskivat usein pedagogiikka ja lapsilähtöisen pedagogiikan kehittämistä tiimeissä. Keskusteluissa molemmat osapuolet toivat esille omaa ammatillista näkökulmaansa.

”...me keskustellaan niin kuin tiimien pedagogiikasta ja lasten asioista ja ajankohtaisista, tavallaan näistä prosesseista, mitä lasten niin kuin taustalla on. No sitten me tietenkin keskustellaan niistä tuen tarpeen arvioita kohtaan. Siinä on keskustelut.” (VI)

Osa työpareista toimi tiiviimmin ja suunnitelmallisesti yhteistyössä pedagogiikkaa arvioitaessa ja kehitettäessä.

”Niin tehhään koko ajan ja tehhään suunnitelmaa, että mitä seuraavaksi tehdäisiin ja mitkä asiat pitäis nostaa ja käydään säännöllisesti palaverit. ” (V1)

Osalla työpareista pedagoginen keskustelu sen sijaan painottui enemmän tuen tarpeiden näkökulmasta käytävään pedagogiseen suunnitteluun resursseista ja henkilöstön ohjaamisesta lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa.

Muutammat johtajat toivat esille pedagogisissa keskusteluissa varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuuden varsinkin lasten yksilöllisen tuen huomioimisesta pedagogiikassa. Eräs johtaja kertoi varhaiskasvatuksen erityisopettajan muistuttavan häntä lapsen tuen näkökulman huomioimisesta päiväkodin ja tiimin toimintaa suunniteltaessa. Vaikka päiväkodin johtajat esittivät johtajana olevansa vastuussa päiväkodin pedagogiikan johtamisesta, silti useammat heistä kertoivat käyvänsä jatkuvaa keskustelua varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa yleisesti pedagogiikasta ja sen kehittämistarpeista tiimeissä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyvät säännöllisesti lapsiryhmissä. He havainnoivat käynneillä ryhmissä ja osallistuvat myös ryhmän toimintaan toimimalla mallina ja tukemalla henkilöstön pedagogiikkaa yhteisten sovitujen linjausten mukaisesti.

”...sitten niissä keskusteluissa, mitä siellä käydään, mitä yhteisesti sovitaan niin, niitä on helppo sitten lähteä jalkauttamaan, kun tietää kaikilla on se sama tieto ja ei tarvitse sitte miettiä, että tekisköhän näin ja tekisköhän näin...” (V4)

Toisaalta haastelluissa tuli myös esille, että aina asioista ei olla ensin yksimielisiä. Useat työparit korostivat yhteisen avoimen vuoropuhelun merkitystä yhteisten näkemysten ja visioiden löytymisessä. Haastateltavat kuvasivat yhteisen linjan löytyvän keskustellen.

” Mutta eikö saatakkinn tulla joskus, että ollaan eri mieltä asiasta? ” (J2)

”Mutta kuunnellaan ja löyetään yhteinen päämäärä ja yritetään niitä asioita sitten siihen arkeen yhdessä. ” (J1)

Päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyön monimuotoisuus tuli esille molemmissa haastatteluissa. Työparien toimintatavat yhteistyössä vaihtelivat ja painotuivat eri tavoin työpareittain. Vaikka kaikki haastateltavat työskentelivät saman kunnan organisaatiossa samoissa tehtävissä, heidän toimintatapansa työparityöskentelyssä olivat keskenään

erilaisia. Lähes kaikki haastateltavat toivat kuitenkin esille pedagogisen johtamisen tärkeyden. Pedagogiikan painottaminen päiväkodin toiminnassa nousi esille haastateltavien kuvatessa käsitteisiään laadukkaasta pedagogiikasta. Haastateltavat korostivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista toimintaa, jossa korostuu pedagogiikka ja pedagogiikan johtaminen. Asiakirjan nähtiin helpottavan ja ohjaavan pedagogista johtamistyötä.

”Hirveen heleppo johtaa, kun meillä on selkee niinku asiakirja oikeesti, mikä tuota velvottaa. Sitten kun se on oikeudellisesti velvottava asiakirja, niin ei voi sanna kukkaan, että en mää ossaa tai että, en mää halua. Musta se helpottaa meidän johtamista ihan hirveesti.” (J4)

Kuvaukset pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta olivat kirjavia. Osa haasteltavista johtajista näki pedagogisen johtajuuden olevan vain johtajan tehtävä ja heidän näkemyksensä mukaan pedagogista johtajuutta ei jaeta. Työkulttuuriin ei kuulunut jakaminen. Yksi haasteltava näki johtavansa yksin ja olevansa yksin vastuussa johtamisesta. Yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa ei korostunut hänen mukaansa jaettu johtajuus vaan arjen yhteistyö johtajan ja varajohtajan toimiessa pedagogisen johtajuuden työpareina.

”Et se ei oo se tämän se kulttuuri ollu se, että jaetaan.” (V4)

Toisaalta esille tuli myös kuvaus muutoksesta, kun eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoi näkemyksestään johtamisen kulttuurin olevan muuttumassa yksin johtamisesta kohti jaettua johtajuutta ja asiantuntijuutta.

Osa haasteltavista kuvasi taas yhteistä toimintatapaansa tiiviiksi yhdessä johtamiseksi, jossa tavoitteena on laadukkaasti pedagogiikan toteutuminen. Yhteinen pedagoginen johtajuus esitettiin kuuluvan molemmille. Yhteisesti jaetun johtajuuden nähtiin tarkoittavan johdonmukaisesti asioiden esille tuomista ja eteenpäin viemistä.

”Mutta tavallaan se, että johdonmukaisesti tuuaan niitä asioita esille ja yritetään viedä niitä eteenpäin. Niin se. Se on semmosta yhteistä johtamista mun mielestä.” (V2)

”...kyllä se on meidän tehtävä justinsa yhdessä miettiä mikä se on, minkälaiset ne on ne foorumit, missä me käyään näitä pedagogisia keskusteluja... meillä on yhteinen visio, meillä on yhteinen näkemys siitä, että me vedetään yhdessä tätä työtä. Esimerkiksi meillä oli ne kaksi yleisen tuen niinku kehittämispäivää, missä me yhdessä mietimme...” (J4)

”... että me tosiaan rakennetaan yhdessä ne ryhmät. Me mietitään, miten nää tuen tarpet jakautuu. Mikä, mitenkä jokaisessa ryhmässä on vaikka tuen

tarpeisia, miten niihin pystytään vastaamaan ja siihen liittyy tosiaan kaikki sitte ... ” (V3)

”...ketkä siellä työskentelee, mitä voi ihmisiltä vaatia.” (J3)

Haastateltavat kuvasivat myös jaetun pedagogisen johtajuuden työjakoa, kuinka varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii käytännössä tiimien tukena yhteisten linjausten mukaisen pedagogiikan toteuttamisessa. He toivat esille myös yhteisen näkemyksen ja yhteiseksi koetun vastuun tukevan pedagogiikan johtamis- ja kehittämistyötä ryhmissä.

” Hän tietää, mitä mää tuen siellä ryhmässä ja me tiimeissä kuunnellaan...” (V3)

Yhteisen näkemyksen löytyminen pedagogisessa johtamisessa tuli esiin useasti molemmissa haastatteluissa. Jo aiemmin yhteistyön rakenteita tarkastellessamme haastateltavat toivat esille yhteisten keskustelujen merkityksen yhteisen näkemyksen löytymiselle.

” Tavallaan se puhekin on samansuuntaista. Silloin on asioita helpompi viiä eteenpäin.” (V1)

Haastateltavat kertoivat myös toistensa vahvuuksien hyödyntämisestä ja toistensa kannustamisen kulttuurista.

” Me ollaan saman asian äärellä saman asian puolella toinen toista tukien.” (J3)

Osa haastateltavista tarkasteli jaettua johtajuutta laajemmin kuin päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettuna pedagogisena johtajuutena. He toivat esille myös jaetun johtajuuden koko päiväkodin henkilöstön osallisuuden näkökulmasta tai alueellisesti lähi-päiväkotien johtajien kesken toteutettavana jaettuna johtajuutena. He näkivät johtajuuden kuuluvan kaikille ja kuinka jokaisella on oma osansa ja vastuunsa yhteisten asioiden eteenpäin viemisestä ja toteuttamisesta.

7 Tarkastelua ja johtopäätökset

Tutkimuksessamme olemme selvittäneet päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä laadukkaasta pedagogiikasta ja jaetun asiantuntijuuden keinoista tukea laadukasta pedagogiikkaa. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen analysoinnin tuloksia, jotka esittelimme edellisessä luvussa. Peilaamme tutkimuksen tuloksia tutkimuksen alussa esitettyyn teoreettiseen viitekehykseen.

7.1 Varhaiskasvatussuunnitelmien mukainen toiminta

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat yksimielisiä laadukkaan pedagogiikan tärkeydestä ja siitä, mitä laadukas pedagogiikka sisältää. Kaikki heidän esille tuomansa asiat liittyvät vahvasti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018). Tämän asiakirjan sisältö koettiin merkittävänä suunnan näyttäjänä pedagogisen toiminnan ohjaamisessa ja kehittämisessä. Tärkeäksi asiaksi laadukasta pedagogiikkaa koskien tuli esille lapsen yksilöllisyyden huomioiminen sekä lapsilähtöinen, tavoitteellinen ja suunnitelmallinen varhaiskasvatustoiminta. Näitä asioita tukevat Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden (2018) lisäksi varhaiskasvatuslaissa (504/2018) oleva 23§, jonka mukaan jokaisella varhaiskasvatuksessa olevalla lapsella on oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta ja opetusta.

Yksittäisien toimintatuokioiden sijaan tutkimuksessa korostui kokopäiväpedagogiikan merkitys laadukkaan pedagogiikan mahdollistajana. Lapsen päiväkodissa viettämä päivä tulee nähdä kokonaisuutena, jossa kaikki päivän hetket ovat lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta merkityksellisiä. Varhaiskasvatuksessa kasvatus, hoito ja opetus muodostavat eheän kokonaisuuden nivoutuen yhteen, ja toiminta toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Varhaiskasvatussuunnitelma perusteet, 2018, 22).

Tutkimuksessa mainitaan yhtenä tärkeänä laatutekijänä henkilöstön ammattiosaaminen ja ammatillinen toiminta. Henkilöstön asiantuntijuutta ja ammattiosaamista varhaiskasvatuksen pedagogiikassa korostaa väitöstutkimuksessaan myös Korkalainen (2009, 9). Hänen mukaansa ammattitaito käsittää henkilön kyvyt ja valmiudet yhdistää ammattiin liittyvät tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. Henkilöstön on suoriuduttava ammattiin liittyvistä tehtävistä monissa erilaisissa tilanteissa (Korkalainen, 2009, 33). Henkilöstö on avainasemassa

luomassa ryhmiin pedagogista toimintakulttuuria, oppimisympäristöä sekä työkäytänteitä, joilla kaikilla on suora vaikutus lapsiin (Vlasov ym., 2018, 23).

Tutkimuksen kannalta tärkeänä asiana nousi pedagoginen johtaminen. Pedagoginen johtaminen nähtiin ”edeltävänä vaiheena” laadukkaalle pedagogiikalle. Fonsénin (2014) väitöskirjassa pedagoginen johtajuus tuodaan esille ensisijaisena vaikuttimena laadukkaalle pedagogiikalle. Hänen tutkimuksessaan johtajat kokivat pedagogisen johtajuuden olevan johtajan tärkein tehtävä (Fonsén, 2014, 99), kuten tässäkin tutkimuksessa on tullut ilmi. Pedagogisen johtajan on johdettava pedagogiikkaa laadukkaasti, ja jotta näin tapahtuu, on tiedettävä mitä laadukas pedagogiikka on ja miten sitä johdetaan (Fonsén, 2014, 110). Tämän tutkimus toi esille päiväkodin johtajien kokevan vastuuta pedagogisesta johtamisesta, mutta toisaalta näkivät muista hallinnollisista johtamistöistä johtuvan ajanpuutteen vaikuttavan pedagogisen johtamisen vähyyteen.

7.2 Varhaiskasvatussuunnitelmaperusteinen osaaminen

Toinen tutkimusteemamme koski päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä laadukkaan pedagogiikan kehittämiskohteista päiväkodeissa. Kehittämiskohteet esitettiin samansuuntaisesti, miten haastateltavat kuvasivat aiemmin käsityksiään laadukkaasta pedagogiikasta. Tämän tutkimuksen mukaan laadukkaan pedagogiikan toteuttamisen kehittämis-kohteena nähtiin ensisijaisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuva henkilöstön ammatillisen osaamisen vahvistaminen, josta käytämme nimitystä vasuosaamisen vahvistaminen. Vasuosaamisena tutkimuksessa nähtiin lapsen yksilölliseen tuen tarpeeseen vastaamisen ja vasun mukainen toimintakulttuuri. Karilan ym. (2017, 71–78) tekemässä selvityksessä varhaiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta tuodaan esille henkilöstön ammattiosaamisen ja laadukkaan pedagogiikan yhteys. Selvityksessä nähdään myös tarvetta henkilöstön osaamisen vahvistamiselle varhaiskasvatusta ohjaavan lainsäädännön ja asiakirjojen edellyttämien vaatimusten mukaisesti.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin (Repo ym., 2019, 158) tekemässä selvityksessä nähdään myös puutteita henkilöstön perehtyneisyydessä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja perusteiden konkretisoinnissa. Samoin Heiskanen (2019) väitöskirjatutkimuksessaan tuo esille haasteita varhaiskasvatuksen henkilöstön laatimien pedagogisten asiakirjojen dokumentoinnissa sekä suunnitelmien toteuttamisessa. Hänen mukaansa asiakirjat täyttävät

heikosti suositukset niiden laadinnasta sekä lakisääteiset tehtävänsä. Lisäksi hän korostaa ammattilaisten vastuuta asiakirjojen pedagogisesta sisällöstä (Heiskanen, 2019, 79–82). Edellä mainitut tutkimukset tukevat tutkimustulostamme laadukkaan pedagogiikan kehittämiskoh-teista.

Vuonna 2018 voimaan tullut varhaiskasvatuslaki turvaa lapsen oikeutta saada suunnitelmallista ja tavoitteellista varhaiskasvatusta, jonka lähtökohtana on lapsen yksilöllisyys ja sen huomioi-minen. Sekä varhaiskasvatuslaki (504/2018) että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) painottavat pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Lainsäädäntöön pohjautuva varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen, perheiden monimuotoistuminen sekä inklusiivi-suuden lisääntyminen varhaiskasvatuksessa tuovat haastetta henkilöstön ammatilliseen osaami-seen, ja muodostavat tutkimuksessamme esille tulleen tarpeen henkilöstön ammattiosaamisen vahvistamiselle.

Tutkijoina kiinnitimme huomiota, että tutkimuksessamme ei noussut esille johtamiseen tai varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhön kohdistuvia kehittämiskohteita laadukkaan pedagogii-kan toteutumisessa. Karilan ym. (2017,78) selvityksessä tuotiin taas esille yhtenä kehittämis-kohteena myös varhaiskasvatuksen johtamis- ja esimiestyön osaaminen, pedagogisen työn joh-taminen sekä monialaiseen yhteistyöhön liittyvä osaaminen. Fonsén (2014) tekemässä väitös-tutkimuksessaan näkee varhaiskasvatuksen johtamisen kehittämistarpeen laadukkaan pedago-giikan toteutumiseksi. Korkalainen (2009) esittää tutkimuksessaan henkilöstön osaamisen ole-van yksi varhaiskasvatuksen laaduntekijöistä. Hän myös tuo esille myös henkilöstön osaamis-vajeen varhaiskasvatuksessa. Korkalaisen mielestä kokonaisvaltainen, lapsen ja perheen arjen vuorovaikutuksessa toteutettu tuki ovat iso haaste varhaiskasvatustyön kehittämisessä, ja eri-tyisopettajan roolina olisikin toimia henkilöstön ammatillisen osaamisen vahvistajana (Korka-lainen, 2009, 9, 14, 76–79).

Kehittämiskeinoina kohti laadukasta pedagogiikkaa päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät pedagogisen johtajuuden sekä heidän välisensä yhteistyön. Varhaiskasvatussuunnitelmatyön johtaminen ja henkilökunnan ammatillisuuden ja kouluttautumisen mah-dollisuudet nähtiin tärkeinä. Pedagoginen johtaminen on varhaiskasvatuksessa perustehtävän laadun varmistamista ja kehittämistä, sekä pedagogisen näkökulman huomioimista kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa, toteaa Tiuhonen (2019, 34–35) tekemässään selvityksessään. Tutkimuksessamme haastateltavamme pitivät onnistuneen yhteistyön elementteinä yhteisiä ta-voitteita kohti toimimisen sekä yhdenmukaisen ymmärryksen pedagogiikasta.

Keskustelut monessa muodossaan koettiin yhtenä keinona pedagogiikan kehittämistyössä. Päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esille rakentavan ja kehittävän vuorovaikutuksen merkityksen työyhteisöissä. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kehittäminen perustuu avoimeen vuorovaikutukseen ja keskusteluun. Myös Nummenmaan (2011, 22) mukaan keskustelut pohjautuvat hyvin toimivalle ammatilliselle vuorovaikutukselle. Osa haastateltavista työpareista oli kehittänyt tiimikeskustelujen sisältöjä koskemaan enemmän pedagogisia teemoja, ja samalla oli nostettu pedagogista tietoisuutta pitämällä pedagogista keskustelua viikoittain yllä tiimi- tai viikkopalaverissa. Karvin (Vlasov ym., 2018) selvityksessä todetaan yhteisen pedagogisen suunnittelun, dokumentoinnin, arvioinnin ja kehittämisen olevan lähtökohtana laadukkaalle varhaiskasvatukselle (Vlasov ym., 2018, 62). Kaikki tämä vaatii yhteisiä keskusteluja myös yhteisten arvojen ja päämäärien kirkastamiseksi pedagogisen toiminnan pohjalle. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin merkitykselliseksi laadun kehittämisen keinoksi. Lapsen ja hänen perheensä hyvinvointi on varhaiskasvatuksessa pedagogiikan laadun vaikuttavuustekijä.

Lisäksi tarkastelimme päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaetusta johtajuudesta. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme jaettua johtajuutta jaettuna pedagogisena johtajuutena. Tutkimukses- samme totesimme jaetun johtajuuden toteutuvan jaettuna asiantuntijuutena. Ropo (2005) määrittelee jaetun johtajuuden yhteiseksi tekemiseksi, jossa jaetaan kokemuksia, tietoa, tietämättömyyttä, arvostusta ja luottamusta. Yhteisen jakamisen tavoitteena on joidenkin näkökantojen, tulkintojen ja ajattelutapojen yhteiseksi tekeminen (Ropo, 2005, 19–20). Fonsénin (2014) mukaan jaettu pedagoginen johtajuus tarkoittaa organisaation toimijoiden jaettua vastuunottoa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. Jaettu pedagoginen johtajuus rakentuu yhteisestä ymmärryksestä organisaation perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista (Fonsén 2014, 27). Päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteisenä päämääränä tässä tutkimuksessa ilmeni varhaiskasvatusta sääteleviin asiantuntijoihin pohjautuvan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen henkilöstön ammattiosaamista vahvistamalla.

Tutkimusten mukaan jaetulla johtajuudella on keskeinen merkitys tavoitteiden saavuttamisessa (Heikka, 2016, 44). Fonsénin (2014, 54) mukaan varhaiskasvatustoiminnan kehittäminen vaatii jatkuvaa keskustelua. Yhteinen visio ja kehittämisstrategia pohjautuvat yhteiselle pedagogiselle keskustelulle. Henkilöstön varhaiskasvatussuunnitelmiin perustuvan toiminnan vahvistaminen nähtiin tämän tutkimuksen perusteella konkreettisena kehittämiskohteena ja yhteisenä tavoitteena. Jaettu johtajuus nähdään tiiviinä yhteisenä vastuun kantamisena yhteisesti asetettujen

tavoitteiden saavuttamiseksi. Jaetussa johtajuudessa hyödynnetään eri osapuolten ammattitaito ja asiantuntijuus yhteiseen käyttöön yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Karilan (2001, 25) mukaan jaettu asiantuntijuus on prosessi, jossa ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä voimavaroja saavuttaakseen jotain.

Tutkimuksessa oli nähtävissä jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamista moniammatillisen jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta. Oman alansa asiantuntijoina päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja tuovat yhteistyöhön kaksi näkökulmaa ja roolia. Jaettua pedagogista johtajuutta kuvattiin erityisesti päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jakamassa asiantuntijuudessa pedagogiikan kehittämistyössä.

Päiväkodeissa kokoontuu johto- tai pedatiimejä, joissa keskeistä oli jaettu arviointiin ja kehittämiseen perustuva toimintakulttuurin kehittämistyö. Päiväkodin johtaja vastaa toimintakulttuurin kehittämistyöstä. Johtajien puheessa ilmeni varhaiskasvatuksen erityisopettajien asiantuntijuuden hyödyntäminen päiväkodin toimintakulttuuria kehitettäessä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan erityispedagoginen asiantuntijuus näkyy lapsen yksilöllistä kasvua, hyvinvointia ja oppimista huomioivassa näkökulmassa ja henkilöstön ammattiosaamisen vahvistamisessa.

Jaettu asiantuntijuus toteutuu lapsiryhmien muodostamisen suunnittelutyössä. Päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja varhaiskasvatuksen opettaja laativat yhteistyössä tuen tarpeen arvioiden perusteella lapsen yksilöllisen tuen toteuttamisen suunnitelman. Päiväkodin johtaja vastaa oman työtehtävänsä mukaisesti henkilöstöhallinnosta ja tuen resurssoinnista. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja tuo oman asiantuntijuutensa lapsen tuen näkökulman huomioimisena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät oman roolinsa päiväkodin johtajan kanssa yhdessä sovittujen linjausten ja toimintatapojen jalkauttajina ryhmien toimintaan. Tätä näkemystä tukee myös Karin (2012) pro gradututkimus, jossa sekä päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen hallinnon edustajat näkivät varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolin merkittävänä pedagogisen johtajuuden jakamisessa. Yhteisten arvojen, tavoitteiden ja yhdessä jaetun asiantuntijuuden mukaisesti toimiminen nähtiin olevan aitoa jaettua johtajuutta. Toisaalta tuli esille myös näkemys johtajuuden kuulumisesta vain johtajalle kuuluvana tehtävänä, jolloin johtajuutta ei jaeta.

8 Pohdinta

Tutkimuksemme lähti liikkeelle varhaiskasvatuksen kontekstin määrittelystä. Totesimme päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuuden ja yhteistyön olevan tärkeä tekijä laadukkaan pedagogiikan luomisessa ja ylläpitämisessä varhaiskasvatuksen päiväkodissa. Päättökäituksemme tässä tutkimuksessa oli selvittää heidän jaetun pedagogisen asiantuntijuuden keinoja tukea laadukasta pedagogiikkaa.

Tutkimuksemme koostui neljästä teemasta, joiden prosessinomainen yhteenkuuluvuus liittyy pedagogiikan kehittämiseen. Jaetulla pedagogisella asiantuntijuudella on tässä jatkuvassa prosessissa merkittävä rooli. Kuviossa 6 selvennämme eri teemojen suhdetta toisiinsa.



KUVIO 6. Tutkimusteemat ja kuvauskategoriat pedagogiikan kehittämisen prosessissa.

Kuvio kuvaa pedagogisen kehittämisen ja tukemisen prosessinomaisuutta ja jatkuvuutta. Kaikki neljä tutkimusteemaa laadukas pedagogiikka, kehittämiskohteet, kehittämisstrategiat

sekä johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus voidaan erottaa omaksi tutkittavaksi osioksi, mutta varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa ja kehittämisessä ne liittyvät toisiinsa. Tärkeänä varhaiskasvatuksen ja laadukkaan pedagogiikan kehittämisessä korostuu päiväkodin johtajan rooli. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja nähdään jaetun asiantuntijuuden kumppanina pedagogisessa johtamisessa. Jaetun asiantuntijuuden keinoin päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja yhdessä tukevat ja kehittävät päiväkodin toimintakulttuuria ja pedagogista toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ovat velvoittavana asiakirjana pedagogisen työn perustana. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin (Vlasov ym., 2018) raportissa kuvataan laadunhallinnan olevan varhaiskasvatustoiminnan jatkuvaa parantamista tavoitteiden suuntaisesti, toiminnan suunnittelua ja arviointia sekä varhaiskasvatuksen johtamista. Varhaiskasvatuksen ohjaavat lait ja asiakirjat eivät määrittele lapsen oppimisen tai osaamisen tavoitteita, vaan tavoitteet koskevat varhaiskasvatuksen toteuttamista lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevalla tavalla. Varhaiskasvatuksessa arviointi koskee henkilöstön toimintaa korostaen reflektiivistä ja kriittistä otetta työhön (Vlasov ym., 2018, 12, 27). Laadunarviointi tuo tietoa toiminnan vahvuuksista ja kehittämisen tarpeista, ja näin se suuntaa pedagogista johtajuutta oikeisiin asioihin (Hujala & Fonsén, 2011, 312).

Karila (2016) painottaa vain laadukkaan varhaiskasvatuksen tuottavan positiivisia vaikutuksia lapsen kokonaiskehityksen kannalta. Kaikkien laatutekijöiden, esimerkiksi rakenteellisten tekijöiden ja prosessiin liittyvät tekijöiden, kokonaisvaikutus on merkityksellinen (Karila, 2016, 5). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on rakennettava siten, että se ottaa huomioon lasten erilaisuudet ja lasten erilaiset tavat oppia (Karila, 2016, 27). Osana laadukasta varhaiskasvatustoimintaa on kehityksen ja oppimisen tuki, joka kuuluu kaikille lapsille (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 54). Päiväkotiin olisi luotava laadukas toimintakulttuuri, jossa kaikilla olisi mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen kehittämiseen, myös lapsilla ja vanhemmilla (Karila, 2016,5). Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii yhteistä strategiaa (Ainscow & Sandhill, 2010, 40). Kehittäminen on kaikkien yhteinen tehtävä, jossa kuitenkin johtajalla on keskeinen rooli (Heinonen ym., 2016, 78). Kehittämisen myötä tietoisuus jo olemassa olevasta osaamisesta kasvaa. Lasten erityisyys ja yksilölliset tarpeet eivät useinkaan enää tunnu niin ongelmalliselta, koska tuen havaitaan voivan toteutua osana tavallista päiväkodin arkea (Korkalainen, 2009,197).

Tutkijoina haluamme nostaa esille jaetun asiantuntijuuden ja moniammatillisuuden mahdollisuudet päiväkodin laadukkaan pedagogiikan kehittämisessä. Varhaiskasvatuslaissa määritellään entistä pedagogisemmat varhaiskasvatuksen tavoitteet, ja varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet normimuotoisena asiakirjana edellyttävät vahvempaa pedagogista osaamista (Karila ym. 2017, 73). Päiväkodin johtajan tehtäväkuva on laaja, ja yhtenä osana siihen kuuluu pedagoginen johtaminen. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja, jolla on pedagogisen osaamisen lisäksi erityispedagoginen asiantuntijuus, on johtajalle asiantunteva työpari päiväkodin pedagogiikan kehittämisessä (Mönkkönen ym., 2019, 37). Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla saat-
taa usein olla päiväkodin johtajaa lähempi suhde lapsiryhmiin, koska hän osallistuu työnkun-
vansa mukaisesti lapsiryhmien toimintaan. Korkalainen (2009, 176) tuo väitöskirjassaan esille
päiväkodin henkilökunnan kertovan, että he saavat työn haasteisiin ja pulmiin apua ja keskus-
telutukea erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
tuokin usein yhteistyöhön päiväkodin johtajan kanssa vahvaa lapsi- ja henkilöstönäkökulmaa.

Tutkimuksessamme ilmeni moninaisia yhteistyön ja jaetun asiantuntijuuden muotoja. Näemme
varhaiskasvatuksen erityisopettajan pedagogisen tietämyksen olevan hyödyllistä laadukkaan
pedagogiikan kehittämistyössä. Olemme tutkijoina pohtineet, onko varhaiskasvatuksen erityis-
opettajan asiantuntijuus jäänyt osin käyttämättömäksi voimavaraksi varhaiskasvatuksessa laa-
dukkaan pedagogiikan näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on koulutuksensa
perusteella laaja-alainen asiantuntijuus erityispedagogiikan lisäksi pedagogisen toiminnan
suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä moniammatilliseen yhteistyöhön ja konsultoin-
tiin (Korkalainen, 2009, 77). Jaetun asiantuntijuuden tai jaetun johtajuuden työtapana olisi laa-
dukkaan pedagogiikan näkökulmasta hyvä kaikille työpareille pedagogiikan kehittämistyön
voimavaraksi.

Varhaiskasvatus on inklusiivista toimintaa ja kaikkien lasten tuki järjestetään osana varhaiskas-
vatuksen arkea (Paananen ym., 2018, 27). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on olennaista
päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyö. Jotta varhaiskasvatus in-
klusiivisen periaatteen mukaisena onnistuu, tarvitaan toiminnan kehittämisessä päiväkodin joh-
tajan sitoutuminen ja tuki. Jaettu johtajuus varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tukee
sekä johtajan johtamistyötä sekä henkilöstön sitouttamista inklusiiviseen varhaiskasvatustyo-
hön.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävänä on tukea päiväkotiryhmien henkilöstöä anta-
malla ohjausta ja konsultaatiota lasten erilaisten tuen tarpeiden havainnoimisessa, niiden huo-
mioimisessa ja pedagogiikan kehittämisessä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama pe-
dagoginen konsultointi ja koulutukset tukevat henkilöstön ammatillista osaamista inklusiivi-

sessä varhaiskasvatuksessa. Korkalainen (2009) mainitsee koulutuksen lisäksi työpajatoiminnan ja työnohjauksen mahdollisuutena henkilöstön osaamisen vahvistamisessa. Kollegiaalinen yhteistyö ja vuorovaikutteinen vertaistoiminta lisäävät osaamisen vahvistumista, ja samalla henkilöt näkevät oman osaamisensa kehittämistarpeita (Korkalainen, 2009, 201, 205). Moniammatillisten asiantuntijoiden osaaminen ja vahvuudet tulevat yhteistyössä tehokkaaseen yhteiseen käyttöön. Rakentava tapa osallistua vuorovaikutukseen ja myönteinen asenne yhteistyöhön ovat avaintekijöitä onnistuneeseen moniammatilliseen yhteistyöhön (Takala ym., 2020, 17, 20).

Tutkimuksessamme olemme tuoneet esille päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaetun asiantuntijuuden merkityksen ja mahdollisuudet laadukkaan pedagogiikan kehittämistyössä. Henkilöstön varhaiskasvatussuunnitelmaperusteinen ammatillinen osaaminen on pedagogisen kehittämisen olennainen osatekijä. Päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettua asiantuntijuutta hyödyntäen henkilöstön pedagogista osaamista voidaan tukea ja vahvistaa. Lasten yksilölliset tuen tarpeet tulevat enemmän nähdyn ja toiminnassa huomioituksi, kun henkilöstöllä on riittävästi ammattiosaamista. Laadukas varhaiskasvatus edellyttää henkilöstön ammattiosaamista lapsen yksilöllisyyden huomioimisessa ja lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa. Henkilöstön osaamisesta hyötyy jokainen lapsi. Henkilöstön ammattiosaamisen vahvistajana päiväkodin arjessa toimivat monenlaiset keskustelufoorumit ovat tärkeitä päiväkodin johtajalle, varhaiskasvatuksen erityisopettajalle sekä koko henkilöstölle laadukkaan pedagogiikan näkökulmasta yhteisten arvojen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Varhaiskasvatuksessa tehtävän perustyn laadun varmistaminen on päiväkodin johtajan tehtävä. Inklusiivinen varhaiskasvatustoiminta tulee ottaa huomioon päiväkodin arjen toimintaa suunniteltaessa, toimintaa toteutettaessa ja arvioitaessa. Vahvalla jokapäiväisellä peruspedagogiikalla voidaan tukea päiväkodin ryhmien jokaista lasta yksilöllisten tavoitteiden ja suunnitelmien mukaisesti. Varhainen puuttuminen ja lapsen oikea-aikainen tuki voivat toimia lapsen kannalta ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. Henkilöstön vahvalla ammatillisella osaamisella voidaan vaikuttaa ennaltaehkäisevästi lasten tuen tarpeiden syvenemiseen ja mahdolliseen syrjäytymisriskiin. Laadukas pedagogiikka tukee jokaisen lapsen yksilöllistä kehittymistä, hyvinvointia ja oppimista. Päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaetun asiantuntijuuden toimintatapoja kehittämällä ja hyödyntämällä voidaan vaikuttaa pedagogiikan laatuun ja jokaisen lapsen kasvun ja hyvinvoinnin tukemiseen.

9 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) mukaan tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Hyvän tieteellisen käytännön mukaista on tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat: rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Tutkimustyössä tulee kunnioittaa muiden tutkijoiden töitä ja viitata heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. Tutkimussuunnitelma, sen toteutus ja raportointi sekä siinä syntyneet tietoaaineistoisten tallentaminen tapahtuu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Tutkimukseen tarvittavien lupien hankkiminen kuuluu hyvään tieteellisen tutkimuksen käytäntöihin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013,6). Tutkimustyötä aloittaessamme perehdyimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) ohjeistuksiin hyvän tieteellisen tutkimuksen käytännöistä.

9.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa olemme toimineet eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimusvaiheet olemme kuvanneet rehellisesti ja huolellisesti tarkkuuteen pyrkien. Lähtökohdan tutkimuksen aiheen valinnalle olemme kuvanneet johdannossa. Aloitimme tutkimusprosessimme syksyllä 2019. Kiinnostus pro graduaiheeseen ja yhteistyöhön heräsi yhteistä tutkimuskurssitehtävää suorittaessamme kesällä 2019. Alun perin kiinnostuimme tutkimuksesta päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan käsityksistä XX-hankkeeseen liittyen. Tutkimusprosessin edetessä tutkimusaiheeksemme tarkentui päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan käsitykset laadukkaasta pedagogiikasta ja jaetun asiantuntijuuden keinoista tukea laadu-

kasta pedagogiikkaa. Päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien työparityöskentelyn tarkastelu kiinnosti meitä tutkijoina. Tutkimme myös haasteltavien käsityksiä laadukkaasta pedagogiikasta ja sen kehittämisestä.

Johtajuutta ja varhaiskasvatuksen laatua on tutkittu viime vuosina, mutta varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja päiväkodin johtajien työparityöskentelyä ei ole juurikaan tutkittu. Työskentelemme molemmat tutkijat varhaiskasvatuksessa ja uskomme, että perehtyminen jaettuun asiantuntijuuteen laadukkaan pedagogiikan kehittämistyössä kasvattaa myös omaa osaamistamme varhaiskasvatuksen erityisopettajina ja antaa meille ymmärrystä lähteä kehittämään uusia toimintatapoja työssämme. Tutkimukseen olemme saaneet luvan kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta.

Tutkimusaineiston keräsimme teemahaastatteluilla. Haasteltavat etsimme kaupungin tietyn alueen varhaiskasvatuksen työntekijöistä, joille lähetimme haastattelupyynnön. Haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastateltavat saivat etukäteen sähköpostilla esittelyn tutkimuksesta sekä tutkimusaiheeseen liittyviä kysymyksiä etukäteen tutustuttavaksi. Lisäksi annoimme heille yhteystietomme mahdollisia tutkimukseen tai haastatteluun liittyviä kysymyksiä varten. Molempien haastattelutilanteiden alussa kerroimme vielä uudelleen tutkimuksen tavoitteet ja käytettävät tutkimusmenetelmät. Kerroimme haastattelun vapaaehtoisuudesta ja haastattelun käytänteistä. Pyysimme heitä olemaan meihin yhteydessä, jos he haluaisivat vielä lisätä tai muuttaa jotakin haastattelussa kertomaansa. Pyysimme luvan haastattelujen tallentamiselle ja kerroimme tallenteiden hävittämisestä tutkimuksen valmistuttua. Tutkimustietoja olemme käsitelleet luottamuksellisesti tutkimusprosessin ajan. Haastatteluaineistoa litteroidessamme koodasimme haastateltavat tietyillä koodeilla. Koska molemmat tutkimusryhmämme olivat pieniä ja henkilöt olisivat olleet mahdollisesti tunnistettavissa, poistimme analyysivaiheessa henkilöiden litteroinninkoodimerkinnot ja käsitelimme aineistoa ilman tietyn ilmaisun yhdistämistä tiettyyn henkilöön. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat jääneet nimettömiksi. Tutkimuksessa on kerrottu tutkittavista vain tutkimuksen kannalta keskeiset asiat

Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti tarkastelimme tutkimuksessa käsityksiä ja niiden välisiä eroja pyrkimättä kuitenkaan nostamaan yksittäisiä henkilöitä esille. Tutkimusvaiheet olemme kuvanneet jokaisen vaiheen erikseen ja selkeästi. Olemme pyrkineet perustelemaan valintamme jokaisessa vaiheessa. Pohdinnassa tuomme esille tutkimukseen liittyviä haasteista ja tarkastelemme tutkimuksen onnistumista kriittisesti.

Haastattelujen litteroinnin jälkeen analysoimme aineiston, josta muodostimme käsiteavaruuden fenomenografisen analyysin vaiheiden mukaan. Analyysin eri vaiheisiin käytimme runsaasti aikaa, koska huomasimme analyysin määrittelevän koko tutkimusta. Analyysivaihe oli meillä pitkä prosessi, joka muovautui analyysivaiheiden edetessä. Välillä otimme kaksi askeltaa eteenpäin ja yhden taaksepäin. Teoriaosuutta täydensimme analyysin edetessä. Tutkimuskysymyksemme tarkentui tutkimuksen edetessä lopulliseen muotoonsa. Analyysiprosessin edetessä perehdyimme teoriaan ja tutkimuksemme kannalta olennaisiin käsitteisiin. Tutkimuksemme pohdinta ja johtopäätökset muodostuivat teorian ja analyysin pohjalta.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa ei ole yksiselitteistä selkeää tapaa ja kriteeristöä (Eskola & Suoranta, 2014, 209; Kananen 2017, 173). Eskola ja Suoranta (2014, 211) esittävät tutkijan itsensä toimivan tutkimuksensa luotettavuuden mittarina. Luotettavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa tapahtuu tutkijan oman arvioinnin ja näytön perusteella (Eskola & Suoranta 2008, 210; Kananen 2017, 175). Luotettavassa laadullisessa tutkimuksessa tutkimusvaiheet selostetaan tarkasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Olemme pyrkineet kuvaamaan ja perustelemaan tutkimukseen liittyvät valinnat ja tutkimuksen vaiheet selkeästi. Ahosen (1994) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on laadullinen, tulkittu tieto ihmisten käsityksistä. Fenomenografinen tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä vaan tulosten yleisyyttä eli yleistä ilmiötä (Ahonen 1994, 152). Tässä tutkimuksessa ei haettu yleistettävyyttä, vaan tavoitteena oli saada tietoa käsityksistä laadukkaan pedagogiikan tukemisesta jaetun asiantuntijuuden keinoin.

Tutkimuksemme luotettavuutta ja tarkkuutta tarkastelemme niitä kuvaavien tekijöiden mukaan. Tutkimuksen *uskottavuus* (credibility) muodostuu siitä, miten tarkasti tutkija pystyy perustelemaan tekemiään valintoja ja tulkintoja tutkimusprosessissa tutkimuksen tavoitteisiin peilaten (Kettunen ja Tynjälä, 2018). Olemme pyrkineet kuvaamaan tekemämme valinnat mahdollisimman selkeästi fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti.

Tutkimuksen *siirrettävyys* (transferability) tarkastelee tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin tai eri haasteltavien kanssa (Kettunen ja Tynjälä, 2018). Tutkimuksemme on feno-

menografinen tutkimus, jossa tarkastelemme tiettyjen yksilöiden käsityksiä tietyssä kontekstissa ja tietyllä hetkellä, siksi olemme kuvanneet tarkasti tutkimuksemme kontekstin ja kohde-ryhmän. Tutkimustulokset ovat ainutkertaisia suhteessa kontekstiin, ja siksi eivät ole selkeästi siirrettävissä, mutta on kuitenkin mahdollista muodostaa olettaen samankaltaisten käsitysten löytymisestä samankaltaisissa konteksteissa esimerkiksi toisessa kaupungissa tai toisen kohde-ryhmän kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 165).

Tutkimuksen *luotettavuutta* (debendability) voidaan arvioida tarkastelemalla tutkimusprosessin loogista etenemistä ja dokumentointia. Tutkijan on varmistettava tutkimuksen loogisuus ja dokumentointi haastatteluissa, analyysivaiheessa ja erityisesti kuvauskategorioiden muodostamisvaiheessa (Kettunen ja Tynjälä 2018). Tutkimuksen luotettavuutta lisää Kettusen ja Tynjälän (2018) mukaan useamman tutkijan osallistuminen haastattelutilanteeseen, jolloin voidaan varmistaa tutkimuksen kannalta tärkeiden kysymysten esittäminen. Haastattelut toteutimme tutkijaparina yhdessä. Valmistauduimme hyvin molempiin ryhmähaastatteluihin etukäteen. Sovimme haastattelun etenemisestä ja kävimme vielä ennen haastattelua läpi haastattelun etenemisjärjestyksen ja haastattelukysymykset. Haastattelutilanteessa esitimme tarkentavia kysymyksiä ja tarvittaessa ohjasimme keskustelua takaisin tutkimusaiheeseen. Esitimme myös erilisiä kysymyksiä haastattelutilanteessa ns. hiljaisimmille osallistujille, jotta heidänkin näkemyksensä tulisivat esille. Ensimmäisen haastattelukerran jälkeen arvioimme tutkijoina haastattelun sujumista ja teimme tarvittavia muutoksia seuraavaan haastatteluun.

Hirsijärven ym. (2010) mukaan tutkimuksen pätevyyttä voidaan tarkentaa käyttämällä triangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman tutkimusmenetelmän yhteiskäyttöä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 233). Tässä tutkimuksessa käytimme tutkijatriangulaatiomenetelmää, jossa kaksi tutkijaa osallistuu aineiston keräämiseen ja tutkimustulosten analysointiin ja tulkittamiseen (Hirsjärvi ym. 2010, 233). Eskola ja Suorannan (2014) mukaan tutkijatriangulaation hyötynä on useamman tutkijan tuomat näkökulmat monipuolistamassa tutkimusta. He muistuttavat myös tiedostamaan tutkijatriangulaatioon haasteen useamman tutkijan eri tavat nähdä ja tulkita tutkittavaa ilmiötä (Eskola ja Suoranta 2014, 69–71). Tutkijoina olemme tiedostaneet kahden tutkijan tuoman hyödyn aineiston analysointiin ja tulkintaan. Samalla olemme pyrkineet aineiston tarkkaan analysointiin ja tulkintaan sekä löytämään yhteisen yksimielisen ymmärryksen aineiston analysoinnista ja tulkinnasta.

Vahvistettavuus (confirmability) todentaa tutkimustulosten empiiristä luotettavuutta. Tutkijoiden tulee näyttää tutkimustulosten muodostuneen tutkimusaineistosta eivätkä heidän omista ennako-oletuksistaan (Kettunen ja Tynjälä, 2018; Ronkainen, 2013, 70–71). Tutkijan oma tiedonintressi ohjaa tutkijaa ja tutkijan on mahdotonta lähestyä aineistoa ilman ennako-oletuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan siis tiedostettava oma subjektiivisuutensa ja kyettävä hallitsemaan sen vaikutusta tutkimukseen (Ahonen 1994, 122; Ronkainen 2013, 71–72). Tutkijoina tiedostimme omista ammatillisista työrooleista johtuvat omat ennakkokäsityksemme tutkimusaiheesta. Pyrimme kuitenkin tarkastelemaan tutkimusaineistoa avoimesti tutkijan silmin irrottautumalla omasta ammatillisesta roolista. Oma työhistoriamme ja –kokemuksemme antoi ymmärryksen aineiston kontekstista, mutta tutkijoina pyrimme tarkastelemaan aineistoa ilman ennakkokäsityksiä (Ronkainen 2013, 71–72).

Tutkimuksen prosessinomaisuus näkyi tutkimuksen vaiheiden eläessä ja muotoutuessa tutkimuksen edetessä. Eskola ja Suorannan (2014) mukaan laadullinen tutkimus elää tutkimushankkeen mukana. Tutkimussuunnitelmaa ja tutkimusongelman asettelua voidaan joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa (Eskola ja Suoranta 2014, 15–16). Tutkimuskysymyksemme tarkentui ensimmäisen haastattelukerran jälkeen. Alkuperäinen tutkimuskysymyksemme liittyi edellä mainittuun hankkeeseen, mutta ensimmäisestä haastattelusta siihen saatu aineisto ei ollut mielestämme riittävä aiheen tutkimusta varten. Tutkimuskysymyksemme koskivat jo alun perin laadukasta pedagogiikkaa, kehittämiskohteita ja jaettua johtajuutta hankkeeseen liittyen, joten meidän oli luontevaa muuttaa tutkimuksen kontekstia koskemaan päiväkodinjohtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan jaettua asiantuntijuutta laajemmin kuin hankkeen näkökulmasta.

Tutkimustulosten ja tulkintojen välinen suhde havainnollistuu tutkimusprosessin dokumentoinnissa ja haastatteluaineisto-otteissa. Aineiston analyysi oli pitkä prosessi. Tutkimuksessamme on neljä toisiinsa nivoutuvaa teemaa ja tästä syystä selkeärajainen kategorisointi oli haasteellista. Luimme litteroidut haastattelut useaan kertaan ennen kategoriointia ja kategorioinnin aikana palasimme niihin useasti. Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen lopulliseksi kuvauskategoriajärjestelmäksi oli työläs vaihe. Tutkimuksen kategoriajärjestelmä tiivistyi ja muotoutui analyysin edetessä. Tutkimuksemme oli aineistolähtöinen ja huomasimme teorian ja aineiston vuoropuhelun muuttavan vielä tutkimuksen loppuvaiheessa joidenkin kategorioiden nimityksiä.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on syytä vielä nostaa tutkimukseen liittyvät haasteet. Keräsimme tutkimusaineiston ryhmähaastatteluilla. Haastateltavat olivat osin toisilleen tuttuja ja osa heistä työskenteli työpareina. Tutkijoina mietimme, olisiko haastateltavien kertomukset olleet erilaisia, jos haastattelu olisi toteutettu yksilöhaastatteluna tai ryhmähaastatteluna ammattiryhmittäin ei työpareittain. Tässä tutkimuksessa huomasimme päiväkodin johtajien tuovan voimakkaammin ja aktiivisemmin käsityksiään esille kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Tutkijoina tiedostimme myös, että tutkimushaastattelussa jää jotakin kertomatta. Toisaalta ryhmähaastattelu työpareittain antoi haastateltaville mahdollisuuden jakaa kokemuksia ja saada ideoita oman työn kehittämiseen toisilta työpareilta. Toisena tutkimuksen luotettavuuteen aineiston keräämisen osalta vaikuttaa esihaastattelujen puute (Eskola & Suoranta 2014, 89–90). Olimme jo aiemmin tehneet samaan aiheeseen läheisesti liittyvän ryhmämuotoisen teemahaastattelun muihin opintoihin kuuluvana, joten haastatteluteknikka- ja metodi oli meille entuudestaan tuttu. Haastateltaville ennalta annetut haastatteluteemat ja tutkijoiden käyttämä haastattelurunko vaikuttivat mahdollisesti haastattelujen onnistumiseen, koska haastateltavat olivat saaneet etukäteen valmistautua teemaan ja kysymyksiin. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu prosessinomaisuus, jossa tutkimus elää tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen eläminen ja muotoutuminen eri vaiheissa pitkin matkaa on ollut myös haaste, kun kaikkea ei ole voinut suunnitella etukäteen tarkasti ja edetä tarkkojen etukäteissuunnitelmien mukaan. Toisaalta tämä on saanut meidät tutkijoina pitämään mielemme avoimena tarkistamaan ja muuttamaan suunnitelmia.

Yhteistyömme tutkijoina on ollut tiivistä. Olemme tukeneet toisiamme tutkimustyön eri vaiheissa. Tutkimusprosessi kahden tutkijan yhteistyönä on ollut myös hyvin antoisa. Olemme käyneet pitkiä keskusteluja varsinkin analyysivaiheessa tutkimusaiheesta. Keskustelut ovat olleetkin olennainen osa koko tutkimusprosessia. Tekstiä olemme kirjoittaneet erillään ja yhdessä. Toisen kirjoittamien tekstien lukeminen, kommentointi ja muokkaus on ollut osa yhteistä tutkimusprosessia. Kokemattomuutemme tutkijoina on voinut vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, mutta kaikki tutkimusprosessiin liittyvät valinnat olemme tehneet yhdessä sen hetkiin tietoomme ja osaamiseemme perustuen. Asioiden jakaminen ja kahden tutkijan näkökulmien yhdistäminen on tuonut meille tutkijoille omakohtaisen kokemuksen jaetusta johtajuudesta. Tutkijoina meillä molemmilla on ollut luottamus, avoimuus ja kunnioitus toisiamme kohtaan. Olemme tehneet tutkimustamme yhteisen tavoitteen ja päämäärän mukaisesti kahden tutkijan asiantuntijuutta hyödyntäen.

Lähteet

- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s.114–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ainscow, M. & Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4),401–416. Haettu 29.4.2020. doi:10.1080/13603110802504903
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot* (Väitöskirja). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 260–273). Juva: PS-kustannus.
- Alila, K., & Kronqvist, E. (2008). *Varhaiskasvatus vuoteen 2020: varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Atkins, L., & Wallace, S. (2016). *Qualitative research in education*. London: SAGE.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (Third edition ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Bruns, A., Larocco, J., Sharp, L. & Sopko, M. (2017). *Leadership Competencies in U.S. Early Intervention/Early Childhood Special Education Service Systems: A National Survey. Infants & Young Children*, 30(4), 304–319. Haettu 29.4.2020. doi:10.1097/IYC.0000000000000104.
- Council of the European Union (2019). *Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Haettu 24.4.2020 osoitteesta https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9014_2019_INIT&from=EN.
- Dickins, M. 2014. *A–Z of inclusion in early childhood*. Maidenhead: McGraw Hill, Open University Press

- Esiopetuksen suunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. 2014:94. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu 12.3.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Eskelinen, M. ja Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 2017:39. Helsinki. Haettu 17.3.2020 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Väitöskirja). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016a). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Parrila, S., & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (s. 23–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016b). Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (s. 5–22). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. (Väitöskirja). Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 375. Haettu 17.3.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf>
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. (Väitöskirja). University of Tampere; Tampere University Press.
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Parrila, S., & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (s. 43–58). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of Early Childhood Education and Care* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylä yli-

opisto. Haettu 6.5.2020 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65796/978-951-39-7868-6_vaitos08112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.

Hujala, E., & Eskelinen, M. (2013). Teoksessa: Hujala E., Waniganayake M., and Rodd J. (Eds.), *Leadership Tasks in Early Childhood Education*. (s. 213–233). University of Tampere; Tampere University Press.

Hujala, E. & Fonsén, E. (2011). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 312–327). Juva: PS-kustannus.

Hujala, E, Heikka, J. & Halttunen, L. (2012). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 287–299). Juva: PS-kustannus.

Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, J. (2013). *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press.

Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. (1999). *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Oulun Yliopistopaino.

Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 37(2), 162–173.

Hyvärinen, M. (2017) Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusu-vuori, J. & Aho, A. L. *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Tampere: Vastapaino.

Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.

Idänpää-Heikkilä, U. (2004) Mitä kuuluu sosiaali- ja terveystieteiden laadunhallintaan? Teoksessa Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja*

vuorovaikutusta: varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu (s. 53–60). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö*. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Jormakka, P. 2011. *Se on yhteistä työtä. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa* (Lisensiaatintyö). Jyväskylän yliopisto. Haettu 13.3.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37138/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011122211845.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Järvinen, P., & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.

Kailasuo, M. (. (2018). *Jaettu pedagoginen yhteistyö: Päiväkodin johtajien käsitykset pedagogisesta yhteistyöstä varhais erityisopettajan kanssa* (Pro gradu-tutkimus). University of Oulu.

Kananen, J. (2015). *Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas: Miten kirjoitan kehittämistutkimuksen vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kari, M. (2012). *Pedagogisen johtajuuden toteutuminen varhaiskasvatuksen eri toimijatasoilla* (Pro gradu-tutkimus). Jyväskylän yliopisto. Haettu 20.4.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37912/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201205281746.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi* (Väitöskirja). Helsinki: Oy Edita Ab.

Karila, K., & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.

Karila, K., Kosonen T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Haettu 10.5.2020 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>

Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. (toim.) (2019) *Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä*. Teoksessa: Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen,

- A. Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. (s.15–46). Tallinna: Gaudeamus.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1–11. Haettu 15.2.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57050/kettunenetalapplying%20phenomenography%20in%20guidance%20and%20counselling%20research%20finalauthorversion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s.74–88). Juva: PS-kustannus.
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. (Väitöskirja). Tampere: Juvenes Print.
- Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Koski, L. (2011). Teksteistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s.126–152). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Koskinen, I., Alasuutari, P., & Peltonen, T. (2005). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Tampere: Vastapaino.
- Kovanen, P. (2004). *Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa: varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kupila, P. (2012). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 300-311). Juva: PS-kustannus.
- Lastentarhanopettajaliitto (2004). *Päiväkodin johtaja on monitaituri*. Haettu 17.3.2020 osoitteesta <https://docplayer.fi/16137220-Lastentarhanopettajaliitto-2004-paivakodin-johtajan-monitaituri-kurkistus-paivakodin-johtajien-tyon-arkeen.html>
- Lastentarhanopettajaliitto (2009). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja*. Työryhmä: Pihlaja, P., Neitola, M., Kohtanen, P., Malinen, E., Ojanen, T. & Setälä, A. Lastentarhanopettajaliitto.

- Haettu 30.3.2020 osoitteesta <https://docplayer.fi/17924686-Varhaiskasvatuksen-erityisopettajan-asiantuntijuus-lastentarhanopettajaliitto-2009.html>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lynn, B. (2018). *Child Care Center Directors: Gatekeepers to Quality*. New Brunswick, New Jersey.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa: Sherman, R. R. & Webb, R. B. (ed.) *Qualitative research in education: focus and methods* (s.141–161). London: Falmer.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah [N.J.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- McWilliam, R. A. (2015). Future on early intervention with infants and toddlers for whom typical experiences are not effective. *Remedial and Special Education*, 36(1), 33–36.
- Melasalmi, A. (2018). *Early childhoods educators professional learning through shaded practices* (Väitöskirja). Turku: Painosalama Oy.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (2. laitos, 3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Middleton, D. & Edwards, D. (1990). *Collective remembering*. London: SAGE Publ.
- Mönkkönen, K., Leinonen, L., Arajärvi, M., Hovatta, A-E., Tusa, N. & Salokangas, K. (2019). Moniammatillisen vuorovaikutuksen tarkastelua. Teoksessa: Mönkkönen, K., Mönkkönen, K., Kekoni, T., & Pehkonen, A. *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. (s. 47–88). Tallinna: Gaudeamus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu 20.3.2020 osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61652/Veijo_Nivala_väitöskirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Nivala, V. (2010). Johtaminen tulevaisuudessa. Teoksessa: Suomen varhaiskasvatus (yhdistys), Turja, L. & Fonsén, E. (2010). *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: Professori Eeva Hujalan matkassa* (s. 202–215). Tampere: Suomen varhaiskasvatus.
- Organisation for economic co-operation and development (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Nummenmaa, A. (2004). Tulevaisuuden muistelu muutostyön tukena. Valoa-hankkeen päätöseminaarissa toteutetun tulevaisuuden muistelun -metodin esittelyä. Teoksessa Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. (s. 89–92). Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Nummenmaa, A. (2011). Ammatillisen keskustelun olemus. Teoksessa Nummenmaa, A. & Karila, K. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa* (s. 22–38) Helsinki: WSOYpro Oy.
- Paananen, Eskelinen, Suhonen & Alijoki (2018). Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Vainikainen, M–P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Heinonen, T., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, HL. & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. (s.15–32). Valtioneuvoston selvitys - ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Palola, E. (2004). Euroopan unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu*. (s.41–52). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Parviainen, J., Parviainen, J., Eräsaari, R., Pyöriä, P., Vähämäki, J., Eriksson, M., . . . Vaden, T. (2006). *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press.
- Perusopetuslaki (628/1998). Haettu 12.3.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika 11* (3), 70–91. Haettu 23.3.2020 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726>

- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 17–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P., & Kontu, E. (2006). *Arjen moninaisuutta: erityisryhmät päiväkodissa*. Stakesin raportteja 14/ 2006. Helsinki: Stakes. Haettu 28.4.2020 osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75350/R14-2006-VERKKO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puroila, A-M. ja Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvosten selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 38/2017. Valtioneuvoston kanslia. Haettu 27.4.2020 osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160405/78_Loppuraportti%20Vaka-Vai%20051217docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Puusa, A. (2011) Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s.114–125). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Pynninen, T., Väyrynen, S., & Norvapalo, K. (2015). *Kokemuksia inkluusiosta ja samanaikaisopettajuudesta*. Lapin Yliopisto. Rovaniemi. Haettu 29.3.2020 osoitteesta <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=44fb19e6-e874-4ab7-9040-50dc97e55d45>
- Rantala, E, Uotinen, S. & Räikkönen, E. (2018) Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research. Volume 7 (1)*, s. 3–24. Haettu 4.5.2020 osoitteesta <https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/06/Rantala-Uotinen-Raikkonen-issue7-1.pdf>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L, ...Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodissa ja perhepäivähoitossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15: 2019. Haettu 24.4.2020 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Rodd, J. (2013). *Leadership in early childhood : the pathway to professionalism* (4th edition ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.
- Ropo, A. (2005). *Jaetun johtajuuden särmät*. Helsinki: Talentum.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A-L. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.367–378). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Sarala, U., & Sarala, A. (2010). *Oppiva organisaatio: oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
- Seppälä, H. (2019). *Asiantuntijuutta hyödyntäen kohti yhteistä päämäärää* (Pro gradu-tutkimus). Tampereen yliopisto. Haettu 20.4.2020 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116953/SeppäläHeidi.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Suhonen, E. & Kontu, E. (2006) Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa Pihlaja, P & Kontu, E (toim.) *Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa*. Stakesin raportteja 2006. Haettu 13.3.2020 osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75350/R14-2006-VERKKO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Takala M., Lakkala S. & Äikäs, A. (2020) Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: Takala, M., Äikäs, A.& Lakkala, S., (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS- kustannus. Haettu 29.4.2020 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523700413>
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–57). Tampere: Vastapaino.
- Tiihonen, E. (2019). *Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä* (Väitöskirja). Helsinki: Unigrafia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK. Haettu 4.5.2020 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Valtonen, A. (2005) Ryhmäkeskustelut–millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 223–241). Tampere: Vastapaino,
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Haettu 12.3.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–78). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Volume 6, Issue 2, 2017, 207–229*. Haettu 10.5.2020 osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Viljamaa-Takala-issue6-2.pdf>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Suhonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24: 2018. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Åkerlind, G. (2005) Variation and Commonality on phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development, 24(4)*, 321–334.

LIITE 1. Tutkimuslupa



Oulun kaupunki
Varhaiskasvatusjohtaja
Ulla Rissanen
Sivistys- ja kulttuuripalvelut
Varhaiskasvatus

Tutkimuslupapäätös § 97/2019

05.11.2019 OUKA/11103/07.01.04.02/2019

Asia **Tutkimuslupa, sivistys- ja kulttuuripalvelut, Haataja Tarja, Kuvaja Tarja-Leena, Oulun yliopisto**

Asianosainen Haataja Tarja, Kuvaja Tarja-Leena

Selostus asiasta Oulun yliopiston kasvatustiedekunnan opiskelijat tutkivat pro gradu -työssään varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja päiväkodinjohtajien käsityksiä pedagogisen toiminnan kehittämiskohteista, kehittämisen strategioista ja jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimus on haastattelututkimus, johon osallistuu varhaiskasvatuksen päiväkodinjohtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja kahdesta eri [REDACTED]-hankkeessa olevasta päiväkodista.

Päätös perusteluineen

Hyväksytään tutkimussuunnitelma ja myönnetään tutkimuslupa hakemuksen mukaisesti.

Tutkimus tukee varhaiskasvatuksen kehittämistyötä.

Yksi kappale valmiista tutkimustyöstä on toimitettava varhaiskasvatuksen käyttöön

Allekirjoitus

Ulla Rissanen
Varhaiskasvatusjohtaja
puh. 044 703 5302

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

☒ Ei ☐ Kyllä
Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen Haataja Tarja, Kuvaja Tarja-Leena

Allekirjoitettu sähköisesti Oulun kaupungin asianhallintajärjestelmässä 28.11.2019 13:14
Rissanen Ulla, Varhaiskasvatusjohtaja

LIITE 2.

Arvoisat päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat!

Oulu 17.12.2019

Opiskelemme Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisteriopintoja erityispedagogiikan koulutusohjelmassa. Teemme parhaillamme pro gradu-tutkielmaa, jossa tutkimme päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä pedagogisen toiminnan kehittämiskohteista ja kehittämistyöstä XX-hankkeeseen valitussa päiväkodissa. Olisimmekin kiinnostuneita haastattelemaan teitä tutkimustamme varten.

Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia päiväkodin johtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on pedagogisen toiminnan kehittämiskohteista ja kehittämistyöstä. Näkökulmana tulee olemaan myös jaettu pedagoginen johtajuus päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja työparina. Pro gradututkielmamme ohjaajana toimii Oulun yliopistosta yliopistolehtori Outi Ylitapio-Mäntylä. Tutkielmaamme olemme saaneet Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuritoimelta tutkimusluvan, joka on nähtävissä tämän sähköpostin liitteissä. Liitteenä ovat myös tutkimussuunnitelmamme ja haastatteluteemat, jos haluatte tutustua aiheeseen tarkemmin.

Toivomme, että osallistuisitte tutkimukseemme ja saisimme haastatella teitä pro gradu-tutkielmaamme varten. Haastattelu toteutetaan ryhmäkeskusteluna, johon osallistuvat päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja-työparit kahdesta eri päiväkodista. Haastattelu kestää noin tunnin. Tarvittaessa voimme tehdä myös toisen haastattelukerran. Haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan haastattelun jälkeen. Haastatteluaineistoa käsitellään ja analysoidaan luottamuksellisesti ja anonyymisti. Haastattelunne on meille erittäin arvokas riittävän tutkimusaineiston saamiseksi.

Ehdotamme haastatteluajankohdaksi viikkoa 2. Löytäisimmekö tuolle viikolle yhteisen ajan? Jotta saisimme järjestettyä yhteisen ajan, vastaisitteko kaikille tähän viestiketjuun osallistujille. Olisiko teidän päiväkodissanne tilaa haastattelun järjestämiseksi? Yksi mahdollisuus on Oulu10: tilat.

Jos teillä herää tutkimukseemme tai haastatteluun liittyviä kysymyksiä, voitte olla meihin yhteydessä joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin Tarja Haataja ja Tarja-Leena Kuvaja

yhteystiedot:

Tarja Haataja, sähköpostiosoite, puhelinnumero

Tarja-Leena Kuvaja, sähköpostiosoite, puhelinnumero